

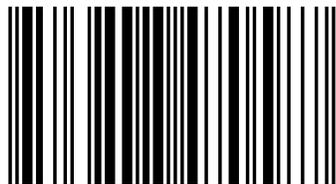
La educación en América Latina

Cuando alguien piensa en lo mal que anda la educación en nuestros países, lo primero que hace es culpar al ministerio de educación, cuando no al gobierno. ¿Cómo es que podemos estar tan mal con toda la ayuda que recibimos, mientras Cuba que no recibe nada y tiene el bloqueo, aparece como el país con lo más altos índices de rendimiento en todas las áreas? Este libro, no trata precisamente de Cuba, sino de todos los países de América latina sujetos a una educación impuesta por la institucionalidad del orden mundial capitalista para hacernos cada día más ignorantes, más obsecuentes, más pobres. Trata de esa educación que en nombre de la "ayuda" y la cooperación internacional, desararticula pueblos, enajena conciencias, desarraiga culturas. De esa educación que, cebándose en la pobreza, hace crecer cada año nuestras deudas externas hasta hacerlas impagables. De esa educación que, en el rincón más alejado de la tierra, sirve para reproducir el orden de la agresión, la violencia, el terror, la corrupción, la impunidad, de quienes lo establecieron y manipulan en nombre de la libertad y la democracia judeo cristiana.



Rubén Ramos

Peruano, magíster en sociología y doctor en educación por las universidades Católica y San Marcos de Lima-Perú. Experticia en investigación, educación, desarrollo social con metodologías participativas en áreas rurales y urbano marginales. Tiene libros sobre investigación, educación, planificación, salud, identidad, autoestima, gestión empresarial.



978-3-8484-7058-7

editorial académica española

Think tank y educación



Rubén Ramos

La educación en América Latina

Enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista

Rubén Ramos

Rubén Ramos

La educación en América Latina

Rubén Ramos

La educación en América Latina

**Enfoque desde la institucionalidad del orden
mundial capitalista**

Editorial Académica Española

Impresión

Información bibliográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: La Deutsche Nationalbibliothek enumera esa publicación en Deutsche Nationalbibliografie; datos bibliográficos detallados están disponibles en internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Los demás nombres de marcas y nombres de productos mencionados en este libro están sujetos a la marca registrada o la protección de patentes y son marcas comerciales o marcas comerciales registradas de sus respectivos propietarios. El uso de nombres de marcas, nombre de producto, nombres comunes, nombre comerciales, descripciones de productos, etc. incluso sin una marca particular en estas publicaciones, de ninguna manera debe interpretarse en el sentido de que estos nombres pueden ser considerados ilimitados en materias de marcas y legislación de protección de marcas y, por lo tanto, ser utilizadas por cualquier persona.

Imagen de portada: www.ingimage.com

Editor: Editorial Académica Española es una marca de
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Alemania
Teléfono +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Correo Electronico: info@eae-publishing.com

Aprobado por: Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tesis doctoral

Publicado en Alemania

Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin, Books on Demand GmbH, Norderstedt,
Reha GmbH, Saarbrücken, Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8484-7058-7

Imprint (only for USA, GB)

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek: The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this works is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher: Editorial Académica Española is an imprint of the publishing house
LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany
Phone +49 681 3720-310, Fax +49 681 3720-3109
Email: info@eae-publishing.com

Printed in the U.S.A.

Printed in the U.K. by (see last page)

ISBN: 978-3-8484-7058-7

Copyright © 2012 by the author and LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG and licensors

All rights reserved. Saarbrücken 2012

La educación en América latina
Enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista

rubèn ramos

Lima- Perú, marzo 2012

In memoriam, de mi madre,

Antonieta Falconí Olivera, maestra rural.

Dedicatoria	4
Índice	5
Resumen	7
Introducción	9
Capítulo I LA INSTITUCIONALIDAD PARA REPRODUCIR EL ORDEN	13
1. RECONSTRUYENDO LA HISTORIA	14
1.1 Los “14 Puntos” y el anuncio del nuevo orden mundial	14
1.2 La “Conferencia de París” de 1919	14
1.3 La “Carta del Atlántico”	15
1.4 Los “Acuerdos de “Bretton Woods”	16
1.5 El “Consenso de Washington”	18
2. LA INSTITUCIONALIDAD PENSAnte: LOS THINK TANK	22
2.1 El Council on foreign relations CFR	24
2.2 El Centro de prevención de conflictos CAP	30
2.3 La “Casa de Chatham” y el “Club de Bilderberg”	31
2.4 La Comisión Trilateral	35
2.5 La “CIA” y los “Documentos de Santa Fé”	38
La CIA y los “tanques pensantes” ultraconservadores	39
El contenido de los “Documentos de Santa Fé”	41
Los “Documentos” y la educación	43
Los “Documentos”, la democracia y los procesos electorales	46
3. LA INSTITUCIONALIDAD FINANCIERA Y COMERCIAL	48
3.1 El Fondo Monetario Internacional FMI	48
3.2 El Grupo del Banco Mundial GBM	48
Crecimiento económico y populismo de derecha	50
“Focalizar” para empobrecer	51
El BM y la educación	53
Cómo interviene el BM en la educación en el Perú	55
La estrategia del BM hacia el 2020	58
3.3 La Organización Mundial de Comercio OMC	64
3.4 El Banco Interamericano de Desarrollo BID	67
La “estrategia de país” del BID	68
Los países miembros del BID	70
Países miembros “prestatarios”	71
Países miembros “no prestatarios”	71
El fortalecimiento del BID	73
El BID y la educación en el Perú	74
El BID y las inversiones de impacto en América latina y el Caribe	77
El BID y la sociedad civil	80
Las políticas de operación del BID	80
3.5 La USAID	82
La “misión” USAID en el Perú	83
Los socios peruanos de USAID	84

USAID y la educación	93
USAID y sus programas educativos en el Perú	95
Cómo hacer negocios con USAID	104
La estrategia y programas USAID en la “nueva era” en el Perú	106
4. LA INSTITUCIONALIDAD PARA LA SEDICIÓN Y EL TERROR	110
4.1 El Fondo Nacional para la Democracia NED	110
El NED en el Perú	111
4.2 El Instituto Internacional Republicano IRI	114
El IRI en el Perú	115
4.3 Las Freedom House (Casas de la Libertad)	118
4.4 La “Asociación Internacional para Operaciones de Paz” ISOA	122
“Blackwater USA”, “Xe”, “Triple Canopy-secure success”	125
5. LA INSTITUCIONALIDAD DE COOPERACIÓN TÉCNICA	127
5.1 La UNESCO y la desinstitucionalización de la educación	127
De la visión a la acción: Las TIC	128
Los derechos reservados para la UNESCO	130
5.2 La educación superior virtual y a distancia	134
5.3 Las Cátedras UNESCO	136
Bibliografía	139
 CAPÍTULO II	
EDUCACIÓN A DISTANCIA, CAPITAL CULTURAL Y REPRODUCCIÓN	144
Validez	144
Pertinencia	144
Calidad	146
Equidad	149
Equidad no es “focalizar”	150
El “capital cultural” de los pobres	151
La teoría de la reproducción	159
 2. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	163
2.1 Ni modalidad ni aprendizaje autónomo	163
2.2 La oferta impuesta de educación a distancia	165
Las “teorías” de la educación a distancia	167
Los “rasgos diferenciadores” de la educación a distancia	173
Las “adecuaciones” de la educación a distancia	177
Los modelos de educación a distancia	188
Evaluación y educación a distancia	196
 3. EDUCACIÓN A DISTANCIA, CONOCIMIENTO Y CIUDADANÍA	197
 4. EL BM Y LA OFERTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	199
4.1 Oferta de educación a distancia y capital cultural	204
4.2 Demanda de educación a distancia y capital cultural	208
Bibliografía	211

RESUMEN

Este libro da cuenta de la relación existente entre la institucionalidad pensante del *orden mundial capitalista*¹, y la institucionalidad financiera y de cooperación técnica internacional, encargadas de imponer las políticas y estrategias para la vida económica, social, política e ideológica de nuestros pueblos. Enfatiza, sobre la imposición de “paquetes” de educación y de *educación a distancia* orientados a la *reproducción* del orden mundial capitalista, en poblaciones rurales con carencias de *capital cultural*.

Plantea que el *orden mundial capitalista*, tiene:

- En la institucionalidad de los *thinks tanks*² o “gabinetes estratégicos”, su capacidad pensante y decisoria para el dominio mundial.
- En las instituciones financieras y de cooperación y asistencia técnica de Organización de las Naciones Unidas (ONU), la garantía de su estabilidad y hegemonía para la manipulación mundial en nombre de la democracia y la libertad.
- En los Estados Unidos, al país que se reserva la “iniciativa ideológica” en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, en base al mito de la herencia intelectual común del continente americano asentada en la cultura griega, la ley romana y la moral judeo-cristiana.

Sostiene, que los “paquetes” de educación y de educación a distancia:

- Se instrumentalizan a través del Banco Mundial, el BID, la USAID, la NED, el IRI, las Freedom House, la ISOA, la OCDE, la OMC y la UNESCO en América latina y el mundo.
- Sirven a los intereses económicos de “inversionistas” norteamericanos, europeos y asiáticos, convocados por esas instituciones para hacer “lucrativos negocios” con cargo al financiamiento que imponen, y el incremento de nuestras deudas externas.

¹ Se entiende por *institucionalidad del nuevo orden mundial capitalista* a la macro estructura de poder, integrada por la institucionalidad pensante de los llamados *think tank*, la institucionalidad financiera internacional (IFI) perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas (BM, BID) y al Departamento de Estado de los EEUU (USAID), y la institucionalidad de cooperación y asistencia técnica de la ONU para la educación (UNESCO).

² Sustentados en la idea de que el progreso humano y la democracia, así como la resolución de los problemas sociales, depende de la generación sistemática de conocimientos y nuevas ideas, los *think tank* se consideran la *institucionalidad* del pensamiento sobre el *nuevo orden mundial capitalista*. Verdaderos “gabinetes estratégicos” productores del pensamiento geopolítico-estratégico para la toma de decisiones. El término tiene su origen en las agencias gubernamentales que investigaban sobre cuestiones bélicas y de políticas públicas durante la Segunda guerra mundial, para ser implementadas durante y después de la contienda. En ese entonces, se trataba de equipos de expertos en diversos campos (armamento, ciencia, economía, administración pública, relaciones internacionales) que trabajaban de forma secreta y cuya labor era desconocida por el personal ordinario. Hoy, manteniendo el mismo perfil, se trata de la *institucionalidad* perteneciente a la Élite económica, política y militar del Poder mundial, que define el curso de la historia.

- Carecen de potencial pedagógico para construir aprendizajes y producir conocimientos. Situándose, por esto, en la perspectiva de lo educativo, como proceso de ideologización.

INTRODUCCIÓN

En el *nuevo orden mundial capitalista*, intervienen las organizaciones autodenominadas “democráticas” que reúnen a todos los países del mundo y tienen un carácter asambleísta. Sus limitaciones en cuanto a la capacidad de decisión de sus integrantes son una afrenta a la convivencia civilizada y a la paz. Sus decisiones se enmarcan en la capacidad económica y el poderío bélico de quienes hicieron de este tipo de organizaciones (ONU, OEA, OCDE, OTAN), los instrumentos clave para la agresión, el genocidio y la expansión de la ideología del mercado y la civilización judeo-cristiana que representa los Estados Unidos de Norteamérica.

Las otras organizaciones del Poder, identificadas como *think tanks* (CFR, Bilderberg, Trilateral, CIA), tienen un carácter cerrado y su acceso es limitado a una élite constituida por los dueños de los grandes capitales industriales, financieros y comerciales que detentan su control por generaciones, y a las que acuden presidentes, altos dignatarios de los gobiernos, dueños de los medios de información más importantes, y personalidades del mundo académico, político y militar en calidad de invitados, para informar o recibir órdenes.

Estos dos tipos de organizaciones, a las que debe agregarse, las financieras (comandadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional), y las de cooperación y asistencia técnica, (como UNESCO, UNICEF, OIT, OMC y toda la gama burocrática de programas, consejos y organismos de la ONU y la OEA), intervienen en la política de nuestros pueblos para hacer lo que alguna vez sostuvo David Rockefeller: “sustituir la autodeterminación nacional que se ha practicado durante siglos en el pasado, por la soberanía de una élite de técnicos y de financistas mundiales”.

Este libro, aborda el problema de esta institucionalidad. Su propósito es advertir a los pueblos que aspiran a su liberación, sobre cómo se estructura el Poder más allá del ejercicio doméstico de nuestros obsecuentes gobernantes de turno. No porque éstos ignoren la verdadera procedencia de su cuota de poder, sino porque así es como lo aseguran.

Está demostrado que antes de cada nueva elección en nuestros países, las instituciones financieras dirigidas por el Banco Mundial aseguran la continuidad de las *políticas* que, desde 1945, garantizan la seguridad nacional de los Estados Unidos en el mundo. No importa el gobernante de que se trate. En definitiva, quien garantiza su hegemonía, es el “régimen permanente” y no quien salga elegido. Así lo establece la democracia del Destino Manifiesto de los EEUU. Más cerca aún, se encuentra expresada en los “Documentos de Santa Fé”, producidos por la CIA. Por eso, el financiamiento internacional que impone el Grupo del Banco Mundial, del BID, y la USAID y sus agencias subsidiarias como el NED, el IRI, el NDI, el Freedom House o el ISOA, a nuestros países, se orienta preferentemente a consolidar la institucionalidad que garantice la continuidad del poder económico, político e ideológico y su instrumentalización al servicio de los intereses norteamericanos.

Una vez producido el pensamiento orientador por los *think tanks* del Poder geopolítico-militar-estratégico, el BM y el BID, como organismos rectores del financiamiento multilateral dependiente de la ONU y de la OEA, y la USAID como aparato de intrusión del Departamento de Estado de los EEUU en nuestros países, operacionalizan su actuación y la de sus “inversionistas” o “socios” sobre cada país.

El BM, el BID y la USAID, son en la práctica política de nuestros gobiernos, los encargados de armar el poder de facto y la parafernalia de soporte, a cada nuevo presidente. Cuentan, para tal efecto, con información actualizada, sobre la realidad de cada país. A su provisión, se suman “especialistas” nativos “formados” en universidades de los EEUU, y habilitados en los organismos financieros para ser ministros, viceministros o funcionarios de los gobiernos de turno. La estructura gubernamental del Perú de hoy, como de anteriores gobiernos, así lo certifican.

Aquí, el crecimiento del producto bruto interno (PBI) en los últimos años, mostró tasas por encima del 5%, en los dos últimos quinquenios. Esto, como es entendible en una economía de mercado, aparejó el ensanchamiento de la brecha entre muy pocos ricos y una inmensa mayoría de pobres. Consecuentemente, una agudización de los conflictos sociales y una radicalización de los “frentes de defensa regionales”, por una mayor atención del Estado a sus demandas secularmente postergadas, y por la defensa y sostenibilidad de sus recursos naturales duramente afectados por la actividad minero-extractiva transnacional que sustenta el macro crecimiento económico.

Advertido de esto y en el marco de la estrategia de “acción preventiva” que sustentó la doctrina Bush, y ha continuado Obama, el BM publicó en enero del 2006, el mismo año de las elecciones presidenciales de entonces, tres libros³ en los que quedaron definidas las nuevas *políticas* a ser asumidas por los gobiernos entrantes, en la “nueva era”, sea quien fuera el elegido.⁴ En base a esas políticas el propio Banco, impuso la Estrategia de Asistencia al País (EAP) 2007-2011 que fue ejecutada por el gobierno de Alan García, y la actual, 2012-2016, denominada de “crecimiento económico con inclusión social”, a ser cumplida por el gobernante “de todos los peruanos”, el ex-comandante del ejército peruano, Ollanta Humala.

El contenido de este libro hilvana el tratamiento crítico e interpretativo del orden mundial de la dominación capitalista. Aparece como “subversivo” porque ese es precisamente su interés e intención: subvertir lo que está oculto, autocensurado y reprimido en el mundo académico donde se desarrolla la trama del pensamiento sobre el poder y la educación en nuestros países. Es, en este sentido, un libro incómodo que busca captar el sentido y el significado de lo que se esconde en lo que se dice y hace

³ Estos tres libros son: *Un nuevo contrato social para el Perú: cómo lograr un país más educado, saludable y solidario*; *Perú: la oportunidad de un país diferente, próspero, equitativo y gobernable*, y *Perú en el umbral de una nueva era: lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento económico y un desarrollo más incluyente*. En cada uno de estos participaron “especialistas peruanos, en su calidad de investigadores, facilitadores de información y de contactos, o simples lectores. Se cuentan el propio ex-presidente García y otros altos funcionarios de su gobierno como los ministro de economía Pedro Pablo Kuczynski (de nacionalidad norteamericana) y Fernando Zavala; del Banco Central de Reserva como Renzo Rossini; y actuales ministras del gobierno de Ollanta Humala, como la de educación, la de Desarrollo e Inclusión social y altos funcionarios de estos y otros ministerios.

⁴ En las elecciones del 2006, se enfrentaban Alan García y el ex-comandante del ejército peruano Ollanta Humala. El primero, perteneciente al partido aprista peruano (APRA) de filiación social demócrata e históricamente defensor de los intereses norteamericanos y de la oligarquía nacional. El segundo, encabezando un contingente aluvional de población mayoritariamente desposeída. Resultó ganador, Alan García para el período 2006-2011. En las elecciones de este año, se disputaron la presidencia, en segunda vuelta, el ex-comandante a la cabeza de una alianza variopinta de organizaciones sin bases denominado Gana Perú, y la hija Keiko, del ex-presidente Alberto Fujimori que gobernó el Perú entre 1990 y el 2000 en un clima de corrupción cívico-militar que lo llevó finalmente a prisión. Ganó el ex-comandante.

en educación, desde las instituciones internacionales, para que los gobiernos de turno se encarguen de su ejecución, sin cuestionamiento alguno de su validez y pertinencia. Se pone así, a expensas de la censura explícita e implícita de los especialistas y expertos de las aventuras innovadoras de la educación con “calidad y equidad”.

En cuanto a su enfoque epistemológico y metodológico se trata de un libro de oposición a los requisitos clasificatorios de la invención intelectual. Responde a los obstáculos generados por la manera reglamentada, antes que legítima, de entender cómo “se debe” hacer un estudio científico; a la artificiosa oposición entre metodologías cualitativas y cuantitativas, entre estadística e interpretación. Supuestos que responden más a pseudo argumentación científica y que se tiene que superar para ser coherentes con el imperativo de hacer de la investigación una oportunidad reflexiva y crítica para la acción, y no un simple cotejo estadístico de datos y cifras.

Aquí no se encontrarán resultados de un trabajo investigativo donde la producción de datos cuantitativos haya evacuado a la reflexión interpretativa por “no ser” objetiva. La argumentación que se presenta no pretende rentabilizar su propósito haciendo alarde de un supuesto dominio de artificios estadísticos ajenos a la interpretación estadística. Para que ésta exprese algo distinto y verdadero del objeto observado y no cotejos entre cifras y cifras, debe nutrirse de la complejidad concreta de la realidad y de sus articulaciones. Las medias, desviaciones, coeficientes e índices, no pueden seguir siendo utilizados para despistar el verdadero resultado de una indagación de campo. Debemos superar el engaño de confundir estadística por empiria y más aún, cifras por teoría.

Desde su propia idea, este libro buscó prevenirse de las “desviaciones Standard” y de los “índices de correlación”, así como de sus graficaciones y curvas. Lo cual en modo alguno cuestiona ni mucho menos invalida la utilidad de esto y otros estadísticos, cuando se ponen al nivel del entendimiento de quienes confrontan los problemas y necesitan conocerlos, explicarlos, comprenderlos, para poder revertirlos. La estadística debe ajustarse a los problemas que se someten a estudio y a las conclusiones que sirvan para la acción. No de otra manera resulta ser un instrumento útil. Su utilización, al estilo de los organismos internacionales, al margen de sus reminiscencias neopositivistas, y de su “pragmatismo”, niega los límites de su valor y de su legítimo empleo. La “investigación” socio-educativa se convierte así, en un ejercicio falaz.

Contra quienes suelen atribuirle a la sociología una manera pomposa de pensar los hechos sociales porque no “mide” ni coteja cifras, este libro hilvana el tratamiento crítico e interpretativo del orden mundial de la dominación capitalista, particularmente en la educación, desde un enfoque sociológico. No como resistencia a los enfoques “medicinales”, o experimentales, sino como un auténtico ejercicio científico, para otorgarle significado histórico y político a una realidad que exige ser interrogada más allá de los artificios numéricos. También, como ya está dicho, para subvertir lo que está oculto, autocensurado y reprimido en el ejercicio académico, donde se desarrolla la trama del pensamiento reproductor y alienante. Lo que importa es descubrir la trama de la *dominación* que se impone desde la institucionalidad del orden mundial capitalista, a través de la educación y de una burocracia nativa inepta y obsecuente.

Su contenido está estructurado en dos capítulos.

En el primer capítulo se reconstruye la historia del *nuevo orden mundial capitalista* surgido de las dos guerras mundiales. La imposición de políticas en todos los órdenes de la vida económica y social, especialmente en educación, para asegurar el

condicionamiento ideológico que garantice la continuidad de ese orden y su *reproducción*. Se da cuenta de la institucionalidad productora del pensamiento dominante mundial desde los *think thank* más importantes; de la institucionalidad financiera al servicio de la extensión mundial de ese pensamiento, con énfasis en el Grupo del Banco Mundial (GBM), el Grupo del Banco Interamericano para el desarrollo (GBID), la USAID y sus organismos subsidiarios; y de la institucionalidad de cooperación y asistencia técnica, enfatizando el caso de la UNESCO.

La tesis que se sostiene es que la *institucionalidad del nuevo orden mundial capitalista*, surgida de las dos guerras mundiales, sirve al propósito de instrumentalizar las políticas de nuestros países, en el sentido de la seguridad nacional norteamericana y de su *reproducción*.

En el segundo capítulo se aborda el problema de la educación, con énfasis en la *educación a distancia*. Se confronta la extensión de una oferta educativa homogénea para una demanda heterogénea con carencias muy graves de *capital cultural*, en el área rural y urbano marginal de nuestros pueblos.

La tesis que se sostiene es que el supuesto inclusivo y democratizador de la *educación a distancia* resulta falaz, teniendo en cuenta la situación de pobreza extrema de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos del área rural peruana, y los problemas que esto genera en la disponibilidad de *capital cultural incorporado* en esas poblaciones.

Capítulo I

LA INSTITUCIONALIDAD PARA REPRODUCIR EL ORDEN

El estudio que sigue describe e interpreta el pensamiento y la acción política de la institucionalidad del nuevo orden mundial capitalista que condiciona y fija la vida de nuestros pueblos. Esta es una exigencia básica para poder entender, desde un enfoque menos complaciente, cómo las decisiones más importantes de la economía, la política y la ideología se estructuran fuera de nuestras fronteras y se enlazan en el sentido de la supremacía del poder de los Estados Unidos.

El énfasis está puesto en reconstruir la institucionalidad del Poder que decide y maneja las instituciones básicas de nuestros pueblos: dictando las políticas a seguir en todos los ámbitos y sectores, asegurando financiamientos millonarios para negocios lucrativos de empresas y empresarios extranjeros con cargo a nuestras deudas externas, y manipulando conciencias de cada vez más amplios sectores poblacionales nativos.

El *nuevo orden mundial capitalista* se expresa en una *institucionalidad* cuyos orígenes datan del término de la primera guerra mundial. Ha tenido cambios que se han ido produciendo de acuerdo con el desarrollo histórico del capitalismo y de las relaciones internacionales entre el país hegemónico, surgido de ésta y de la segunda guerra mundial, con los países de Europa, Asia, África y América latina⁵.

Fue precisamente, el “Acuerdo de Bretton Woods” el que permitió a los Estados Unidos de Norteamérica, encuadrar la economía del mundo dentro de las previsiones que estableció para “ordenar” el mundo bajo su hegemonía, como país triunfante y único beneficiario de las dos guerras.

La educación, como parte de la superestructura de toda formación social, se ha inscrito siempre, en la lógica del proceso global de las relaciones sociales capitalistas para asegurar su *reproducción*. La *educación a distancia*, no se excluye de este razonamiento. Desde lo que aquí se sostiene, responde a una etapa diferente del desarrollo histórico de las fuerzas productivas. Asegura un proceso más abierto y extensivo de *reproducción social*, al propio tiempo que compulsivo y rápido. Esto, gracias a los avances de la telemática, la informática, la robótica, superpuestos a realidades de países empobrecidos con poblaciones de escaso *capital cultural*.

⁵ Los antecedentes de la *institucionalidad* a la que se alude han sido fijados a fines de la primera guerra mundial, pero probablemente se remontan al momento mismo en que nació en los “puritanos” invasores del territorio norteamericano el mito del “Destino Manifiesto” (a comienzos del siglo XVII). O, a 1823, cuando la doctrina de “América para los americanos”, escrita por John Quince Adams, fue declarada por el ex-presidente Monroe. O, o a 1904, año del “Corolario Roosevelt” que dejó establecido el derecho norteamericano de intervenir en cualquier país americano “desquiciado” que amenazara los derechos o propiedades de ciudadanos o empresas estadounidenses.

De lo que trata el capítulo es de obtener un conocimiento organizado del bloque productor de pensamiento imperialista que suele mostrarse fragmentario y con frecuencia contradictorio, pero que está orientado a perpetuar, y con distintos grados de claridad y nitidez, los motivos y fines de la acción dominante.

1. RECONSTRUYENDO LA HISTORIA

1.1 Los “14 puntos” y el anuncio del nuevo orden mundial

Un primer antecedente histórico del surgimiento de la *institucionalidad* del y para el *nuevo orden mundial*, lo constituye el discurso de “Los 14 puntos” del presidente Woodrow Wilson redactado al final de la Primera guerra mundial. Aquí el ex-mandatario hace un llamado a las naciones europeas en conflicto para que detengan el fuego y den paso a la reconstrucción del continente.

Pronunciado en el Congreso de su país el 08 de enero de 1918, advertía la conformación de un *nuevo orden mundial* que aseguraba el control absoluto de los mares por parte de EEUU, la inexistencia de barreras económicas para la expansión de su comercio, y el rol de gendarme mundial a través de la “sociedad de naciones” (Wilson, 1918).

1.2 La “Conferencia de Paz de París” de 1919

Un segundo antecedente, dando continuidad a los “14 Puntos”, lo constituye la “Conferencia de Paz de París de 1919”, que compartieron el primer ministro de Francia Georges Clemenceau y el de Inglaterra Lloyd George, con el presidente norteamericano Woodrow Wilson. Aquí se pusieron de acuerdo en los términos del fin de la guerra. Se aprobó la nueva configuración geográfica del mundo tras el reparto de territorios de Europa entre las potencias aliadas triunfantes. Se impuso, con el Tratado de Versalles, la cuantiosa indemnización que los alemanes terminaron de pagar en el 2010; se le expropiaron territorios y se limitó su soberanía en diferentes aspectos de su vida económica, política y militar. Se aprobó la propuesta del Presidente Wilson de crear la “Sociedad de Naciones”. EEUU, sin embargo, nunca la reconoció, por no ajustarse a sus ambiciones hegemónicas y por tratarse de una idea que expresaba el “pensamiento” demócrata⁶. Se prohibió el ingreso de Alemania.

⁶ En el proceso de reparto de territorios tiene nacimiento el actual conflicto entre palestinos y judíos. Fue la “Sociedad de Naciones” la que otorgó a Inglaterra el control de Palestina de acuerdo con el Tratado de Sévres. Este tratado, aparte de expulsar al Imperio otomano de Europa para complacencia de los cristianos, otorgó una serie de mandatos a favor de las potencias triunfantes. Entre estos, los mandatos británicos de Mesopotamia y de Palestina. De acuerdo a este último, los británicos que ya se habían declarado favorables a la creación de un “Estado árabe unido” en 1916, y de un “Hogar nacional judío” en la “Declaración Balfour”, en 1917, que no perjudicara los derechos civiles y religiosos de las comunidades no judías existentes en Palestina, abrió las puertas a la inmigración judía en territorio palestino. Durante la II guerra, los judíos iniciaron acciones terroristas que motivaron el retiro de Inglaterra sobreviniendo luego, la acción de la ONU (que ya había reemplazado a la Sociedad de Naciones), para asegurar los intereses norteamericanos en Oriente. La ONU acatando el imperativo sionista, dividió Palestina creando el Estado de Israel el 14 de mayo de 1948.

1.3 La “Carta del Atlántico”

Firmada el 14 de agosto de 1941 por el presidente norteamericano Franklin D. Roosevelt y el primer ministro británico Winston Churchill a bordo del buque británico Príncipe de Gales en el Océano Atlántico, es otro de los antecedentes importantes para dar continuidad a la historia de la institucionalidad oficial del *nuevo orden mundial*. Establecía que EEUU e Inglaterra:

- No buscaban ningún engrandecimiento territorial o de otro tipo
- No deseaban ver ningún cambio territorial que no esté de acuerdo con los votos libremente expresados de los pueblos interesados.
- Respetaban el derecho que tienen todos los pueblos de escoger la forma de gobierno bajo la cual quieren vivir.
- Deseaban el restablecimiento de los derechos soberanos y el libre ejercicio del gobierno a aquellos a quienes les habían sido arrebatados por la fuerza.
- Se esforzaban, respetando totalmente sus obligaciones existentes, en extender a todos los Estados, pequeños o grandes, victoriosos o vencidos, la posibilidad de acceso a condiciones de igualdad al comercio y a las materias primas mundiales necesarias para su prosperidad económica.
- Deseaban realizar entre todas las naciones la colaboración más completa, en el dominio de la economía y aseguraban a todos las mejoras de las condiciones de trabajo, el progreso económico y la protección social.
- Esperaban, tras la destrucción total de la tiranía nazi, ver establecerse una paz que permitiera a todas las naciones vivir con seguridad en el interior de sus propias fronteras y garantizaban a todos los hombres de todos los países una existencia libre sin miedo ni pobreza. Una paz así permitiría a todos los hombres navegar sin trabas sobre los mares y los océanos.
- Consideraban que, en espera de poder establecer un sistema de seguridad general, amplio y permanente, todas las naciones del mundo, tanto por razones de orden práctico como de carácter espiritual, deberían renunciar totalmente al uso de la fuerza, puesto que ninguna paz futura puede ser mantenida si las armas terrestres, navales o aéreas continúan siendo empleadas por las naciones que la amenazan, o son susceptibles de amenazarla con agresiones fuera de sus fronteras.
- Ayudarían y fomentarán todo tipo de medidas prácticas que aliviaran el pesado fardo de los armamentos que abrumba a los pueblos pacíficos.

El sentido de este documento no era otro que el llamado al nuevo alineamiento que imponían las dos potencias vencedoras en la segunda guerra mundial. Todos deberían desarmarse y renunciar al uso de la fuerza, menos ellos; todos deberían colaborar a fin de asegurar condiciones de trabajo, progreso económico y protección social funcionales al nuevo sistema que se imponía; todos deberían aceptar las bases del orden democrático, los derechos

soberanos y el libre ejercicio del gobierno, pero dentro del derecho de las dos potencias al comercio y a las materias primas⁷.

La Carta del Atlántico ratificaba, además, el derecho a la libertad de los mares que los EEUU había planteado como un objetivo estratégico de su política exterior entre “Los 14 puntos”; la convicción del desarme de los vencidos, y el establecimiento de un amplio y permanente orden de seguridad internacional que luego vendría a ser el Sistema de Seguridad Nacional de los EEUU.

Contrastado con la realidad de agresión, guerras y usurpación que hoy vive el mundo por la perversidad de un orden sustentado en la industria bélica y la moral judeo-cristiana, esta declaración de buenos deseos resulta ser un tributo al cinismo que caracterizó desde siempre a la doctrina de convivencia de los Estados Unidos y a la de sus socios europeos.

1.4 Los “Acuerdos de Bretton Woods”

Tres años después de la firma de la “Carta del Atlántico” en la que Inglaterra y los Estados Unidos expresaban su voluntad hegemónica compartida, tuvo lugar la “Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas”, realizada en el complejo hotelero de Bretton Woods, en New Hampshire, entre el 01 y el 22 de julio de 1944. Aquí se dio nacimiento a la institucionalidad oficial básica para la consolidación⁸ del *nuevo orden mundial* después de la II guerra mundial.

El Poder norteamericano estableció las reglas para las relaciones comerciales y financieras entre los países del mundo. Se crearon el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), y se determinó el uso del dólar como moneda internacional. El BM y el FMI empezaron a controlar las políticas del mundo a partir de 1946, en todos los órdenes de la vida social.

Quedó, igualmente establecido, el país que hegemonizaría la construcción del *nuevo orden mundial* por encima de declaraciones alianzas. No otro fue el sometimiento de su socio inglés a través del desmantelamiento del “Sistema de preferencias imperiales y del área esterlina”.

Este sistema, formalizado en la Conferencia de Ottawa en 1932, otorgaba prioridad a las colonias que mantenía el poder inglés para que vendieran sus

⁷ Respecto del desarme: hoy tras casi un siglo después de la declaración norteamericana la historia se repite. EEUU prohíbe que cualquier país, menos ellos, o sus aliados de la OTAN, posea armas nucleares y obliga a que se sometan al Consejo de Seguridad. Nada menos que al órgano creado en el seno de una organización hecha para garantizar la desigualdad de derechos y la política colonizadora, guerrera y terrorista del imperio del siglo XX.

⁸ Se identifica aquí como *institucionalidad oficial básica*, a ese enorme aparato burocrático que conforman todas las instituciones financieras y de cooperación internacional de la llamada Organización de las Naciones Unidas ONU. Guarda diferencias con la institucionalidad que conforman las instituciones destinadas al pensamiento del *nuevo orden mundial* y a la toma de decisiones, que se identifica como *think tanks*. Están, igualmente, los llamados Organismos No Gubernamentales (ONG), que operan a nivel mundial de origen norteamericano, europeo y asiático.

productos básicos a Gran Bretaña a cambio de preferencias para los fabricantes británicos en sus respectivos mercados.

El Área Esterlina, creada en 1937, era un grupo de colonias y dominios británicos que ataron sus monedas a la libra esterlina y mantenían todas o gran parte de sus reservas, en la moneda británica.

Dentro del “*nuevo orden económico*”, hegemonizado por el dólar, esto podía ser una limitación para el control de los mercados cambiarios. Por eso, EEUU, olvidando sus acuerdos, convirtió a Inglaterra, que era ya una fuerza mundial agotada por la guerra, en un país igualmente dependiente de la órbita norteamericana (Rajamoorthy, 2004).

Keynes vs. White

Al término de la segunda guerra mundial, EEUU emergió como la economía más fuerte del mundo, gracias a su rápido crecimiento industrial y a la fuerte acumulación de capital por la venta de armas a uno y otro país comprometido en la guerra.

Previendo la eventualidad de una depresión como la de los años 29 debido al fin de la producción bélica, el presidente Roosevelt planteó la creación de un orden de posguerra para asegurar la expansión del mercado norteamericano y de su poderío bélico, más allá de sus fronteras. Retomó lo dicho en los “14 puntos” por su antecesor, y por él mismo, en la “Carta del Atlántico”. Impuso al mundo la liberalización del comercio mundial, asegurándole a los Estados Unidos un mercado abierto para sus exportaciones y el acceso sin restricciones a los mercados de materias primas en el mundo.

A la Conferencia de Bretón Woods, asistieron 44 naciones. En aquel entonces, la mayoría de las naciones del tercer mundo que aún eran colonias europeas no tuvieron representación propia. La mayoría de los representantes de estas naciones, eran de América latina con regímenes bajo la influencia y el control del poder norteamericano. Los países del bloque soviético participaron de la Conferencia, pero no ratificaron los acuerdos. China lo hizo a través de representantes del régimen del Kuomintang pero, tras el triunfo de la revolución maoísta en 1949, se retiró. India lo hizo como parte de la delegación británica, dada su condición de colonia. Sin embargo, fue uno de sus delegados, el que planteó que “un flujo predominante de materia prima y comestibles en una dirección y de productos altamente manufacturados en la otra, no constituía un comercio internacional realmente equilibrado (...) sólo prestando más atención a las necesidades industriales de países como la India, se podría alcanzar un equilibrio real y racional” (Bretton Woods, 1944). Alemania, Japón e Italia que formaron parte de los países del eje, estaban prácticamente derrotados. Las naciones de Europa occidental aún eran campo de batalla y se encontraban en crisis. En esas condiciones, Estados Unidos, que producía la mitad del carbón mundial, 2/3 del petróleo, más de la mitad de la electricidad, barcos, automóviles, armamento y maquinaria pesada, se erigió como la potencia que

impuso su diseño económico escrito por Harry Dexter White (creador del FMI), frente a la propuesta inglesa diseñada por John Maynard Keynes.

El “plan Keynes” se apoyaba en la creación de un órgano internacional de compensación, que sería capaz de emitir una moneda internacional (Bancor) vinculada a las divisas fuertes y canjeable en moneda local por medio de un cambio fijo. A través de ese mecanismo los países con excedentes financiarían a los países deficitarios, vía una transferencia de sus excedentes. De esta manera se tendría la ventaja de hacer crecer la demanda mundial y de evitar la deflación, beneficiándose todos los países.

La clave de esta propuesta era que los países acreedores y los deudores estarían obligados a mantener una balanza comercial equilibrada y, en caso de incumplimiento, a pagar intereses sobre la diferencia. El plan permitiría que los intereses comerciales más poderosos no distorsionaran la balanza comercial por causa de una exportación ininterrumpida de sus productos. Pero, EE.UU., que poseía el 80% de las reservas mundiales de oro y era un país fuertemente acreedor, no quería estar obligado a gastar su superávit comercial en los países deudores. El Plan Keynes no convenía a sus intereses y, aprovechando su mayor influencia política y la vulnerabilidad de su aliado británico, necesitado de créditos americanos para superar los efectos de la guerra, logró que la propuesta de Keynes, fuera desechada.

Estados Unidos impuso, además, las cuotas de los países miembros del Fondo Monetario Internacional, lo que le permitió, y permite aún, el poder de votación y control. Una vez asegurado el control de las cuotas, fue fácil para EEUU establecer la sede del BM y del FMI en su territorio. Gran Bretaña pidió que al menos una de ellas se estableciera en Europa, pero no tuvo éxito. Keynes, al ver la enorme influencia que iba a tener EEUU en estas instituciones intentó en vano que los directores ejecutivos del FMI fueran funcionarios de tiempo parcial subordinados a bancos centrales nacionales. EEUU impuso que fueran funcionarios a tiempo completo subordinados a las propias instituciones cuyo control tenía asegurado. Lo único que Keynes logró fue que un representante belga fuera elegido presidente del FMI, y desde entonces EEUU y Europa se han repartido las jefaturas de los dos organismos internacionales del control económico y financiero mundial. Hecho que constituye sólo una formalidad.

1.5 El “Consenso de Washington” ¿políticas consensuadas?

En la década de los 30, algunos países de América latina habían iniciado la experiencia de “industrialización dirigida por el Estado”, viéndose incluso beneficiados con la II Guerra. Otros países permanecieron bajo férreas dictaduras militares. La experiencia de industrialización hacia adentro terminaría a fines de los 60. Momento en el que se abrían paso procesos de reforma en algunas de las economías relegadas (Bolivia, Perú, Ecuador, Panamá), dirigidos por militares identificados como “nacionalistas”, mientras las economías centroamericanas permanecían aún bajo gobiernos dictatoriales.

Las experiencias de reformas estructurales conducidas por gobiernos militares nacionalistas, así como la socialista en Chile, terminaron en la década de los 70.

A partir de los 90, del siglo pasado, la “Ayuda oficial al desarrollo” (AOD), conducida por las instituciones financieras internacionales (IFI) y por la Organización Mundial de Comercio (OMC), cambiaría totalmente de sentido y significado. Se definió en función de la “crisis de la deuda” que se desencadenó en los 70’, del desplazamiento de las experiencias de economía estatal de los países de la órbita soviética y de la mundialización del neoliberalismo. Para algunos, el nuevo contexto significaba no sólo el fin de la Guerra Fría, sino el fin de la historia (Fukuyama, 1989).

Es el tiempo del llamado “Consenso de Washington” cuyo nombre obedece a los acuerdos adoptados por las IFI para implementar los “programas de ajuste estructural” en los países deudores, a fin de remontar su situación de crisis y asegurar su reinserción en el comercio mundial. También se le conoce con el nombre de “Agenda de Washington”, “Convergencia de Washington” o “Agenda Neoliberal”.

Su origen se atribuye al economista inglés John Williamson, y fue impulsado por el FMI y el BM. Participaron igualmente en su redacción, el Comité de la Reserva Federal de los EEUU, miembros neoconservadores del Congreso de ese país, y los *think tanks*, neo-conservadores. Constituye el paquete de políticas económicas para forzar cambios estructurales en Latinoamérica, concordantes con el nuevo modelo de la economía mundial de mercado y el fin del “modelo de bienestar”.

Luego del triunfo norteamericano en la segunda guerra mundial, el “bienestar” empieza a ser entendido no sólo como resultante del crecimiento económico y de la evolución del PBI per cápita, sino como crecimiento económico acompañado de políticas redistributivas. Se sostiene que la política económica acompañada de políticas sociales, son las que en conjunto producen el bienestar esperado en variables como pobreza, desigualdad y desarrollo humano, y en indicadores que tienen que ver con educación, salud e infraestructura básica. Las políticas económicas deben ser sectoriales, con una presencia importante del Estado en su configuración y en la orientación de las políticas sociales. Éstas se concebían bajo el principio de universalidad, es decir, para todos.

En América latina, la adopción del paradigma del “Estado de Bienestar”, no fue necesariamente acompañado del mantenimiento de los equilibrios económicos fundamentales, como el del equilibrio fiscal. De este modo las políticas expansivas generaron desorden económico, crisis recurrentes y, finalmente procesos hiperinflacionarios como los que tuvo el Perú al final del primer período de gobierno de Alan García, o como los que enfrentaron Uruguay, Argentina, Brasil que, no obstante haberse incorporado tempranamente al modelo de “bienestar” (a diferencia de Perú, Bolivia y Ecuador), compartían una

misma realidad estructural de desigualdad. En el caso peruano, además, no sólo tuvo una implementación tardía y errática, sino que se superpuso a destiempo al viejo orden semifeudal que ni los cambios estructurales entre 1968-75 pudieron revertir.

A fines de los ochenta, se produce la desintegración de las economías que formaban parte del bloque soviético. Frente a este nuevo escenario y al desorden económico, la inestabilidad social y la crisis de gobernabilidad de las economías subdesarrolladas, las IFI, redefinen su actuación imponiendo el paradigma del mercado llamado a “ordenar” la economía, la política, la cultura y la sociedad en nuestra región. Esto quedaría establecido en las diez exigencias de obligatorio cumplimiento llamado, “Consenso de Washington”.

El cambio marcó un giro sustantivo en la política: de una centralidad en la acción estatal, hacia una centralidad en el mercado. De las políticas económicas sectoriales a las políticas económicas generales que no privilegian un determinado sector.

Una situación inversa ocurre, sin embargo, con las políticas sociales. Bajo el paradigma del Estado de Bienestar, las políticas sociales se postulaban como universales, al margen de que se cumplieran o no. Bajo el “Consenso de Washington”, las políticas sociales son de corte selectivo. Esto es, “focalizadas”. Buscan concentrar los recursos del Estado en los denominados grupos vulnerables, en situación de riesgo, o en pobreza extrema. El discurso del “bienestar” es reemplazado por el de la “lucha contra la pobreza”. Se privilegia el crecimiento macroeconómico e invalida la preocupación por el desarrollo y la superación de la desigualdad social. Este es el sentido y el significado de los “planes de ajuste estructural” (PAE) que sobrevivieron al “Consenso”, como instrumentos de política global de las instituciones financieras internacionales. Dentro de esta perspectiva, se inscriben las políticas, planes, programas y proyectos en educación y *educación a distancia*, que las IFI imponen, a los gobiernos obsecuentes a sabiendas de su inviabilidad y poca o nula pertinencia.

Las diez exigencias “consensuadas”

Entre el 6 y 7 de noviembre de 1989, el FMI y el BM conjuntamente con el Departamento del Tesoro y el Departamento de Estado de los Estados Unidos, aprobaron el “Consenso de Washigton”. Desde entonces se constituyó en el decálogo de las imposiciones al que tenía que atenerse todo país que regulara su economía de acuerdo con “planes de ajuste estructural” (PAE). En el Perú, fue impuesto en 1990 y ejecutado por los gobiernos que se han venido sucediendo desde entonces hasta hoy.

El “Consenso” es el referente macro dentro del que se inscribe, no sólo la reforma de la economía, sino todas las demás políticas orientadas a ordenar la *reproducción social* del modelo de mercado en todos los ámbitos de la vida social, política, cultural y educativa de todos los países sometidos a la dictadura

de las IFI. Los principios, objetivos y metas de la “Educación para todos” surgidos de las conferencias mundiales de Jomtién y Dakar en 1990 y el 2000, respectivamente, así como los de la educación superior de las dos conferencias mundiales de París 1998 y 2009, se inscriben igualmente, en este marco.

Las diez “exigencias” que se han convertido en el referente fundamental de orientación y realización económica, política y social de nuestros países son las siguientes:

1. Disciplina fiscal
El déficit presupuestario no debe ser tan grande como para recurrir a impuestos inflacionarios
2. Prioridades del gasto público
El gasto del Estado debe redireccionarse desde aquellas áreas que no producen beneficios económicos (subsidios indiscriminados) hacia áreas actualmente marginadas pero capaces de producir grandes beneficios y mejorar la distribución de los ingresos: salud, educación, infraestructura.
3. Reforma tributaria
Se debe ampliar la base tributaria y recortar las tasas impositivas marginales.
4. Liberalización financiera
Se debe dejar que las tasas de interés las establezca el mercado.
5. Tipos de cambio
Los tipos de cambio deben ser unificados y competitivos para estimular el crecimiento acelerado de exportaciones no tradicionales.
6. Liberalización del comercio
Las restricciones cuantitativas deben ser reemplazadas por aranceles. Estos deberán ir reduciéndose hasta oscilar entre el 10 y el 20%.
7. Inversión extranjera directa
Se debe suprimir las barreras que traben la entrada a las inversiones extranjeras. Es necesaria la igualdad de condiciones entre las empresas nacionales y las extranjeras.
8. Privatizaciones
Se deben privatizar las empresas estatales
9. Desregulación
Los gobiernos deben anular las restricciones al establecimiento de nuevas empresas para fomentar la competencia.
10. Derechos de propiedad

El sistema legal debe garantizar derechos de propiedad a bajo costo y accesibles al sector informal.

El interés de este libro no es abundar en un mayor análisis de cada una de estas imposiciones, más allá de su claridad manifiesta. Tampoco, cuál ha sido el costo social de su fiel cumplimiento a través de los sucesivos gobiernos peruanos desde 1990 a la actualidad. Importa sí, relieves la racionalidad de las “exigencias” tendientes a extender el papel de las fuerzas del mercado a todos los ámbitos del orden público y privado de nuestra sociedad, situando al Estado en un rol subsidiario y con cada vez menos capacidad decisoria en la asignación de recursos. Particularmente en lo que a educación se refiere.

El “consenso”, so pretexto del desorden económico, la inestabilidad social y la crisis de gobernabilidad que venían atravesando las economías deudoras, no es sino la imposición del nuevo modelo económico neoliberal. Vino a sustituir al modelo de crecimiento económico que en su momento había planteado el economista británico Keynes y sostendría el norteamericano Kuznets⁹. Uno y otro reservaban al Estado, un rol interviniente importante. En el modelo surgido del “consenso” el crecimiento macro económico es regulado por el mercado y la intervención del Estado se relega en la economía, la política y la sociedad. Son las IFI, las que asumen este rol en estrecha connivencia con la empresa privada extranjera y “nacional”. Las IFI imponen los ministros y altos funcionarios de los ministerios de economía; intervienen directamente en los poderes del Estado; se responsabilizan de las políticas sociales y de la educación, garantizan la *reproducción* del orden mundial establecido.

2. LA INSTITUCIONALIDAD PENSANTE: LOS THINK TANK

Un resultado, poco divulgado de la “Conferencia de Paz de París de 1919”, fue el acuerdo alcanzado por un grupo de estadistas, industriales y banqueros ligados al imperio británico y a los grupos más poderosos del acero, el petróleo, las finanzas, los servicios inmobiliarios, los medios de comunicación y la educación norteamericana. Entre los más representativos se pueden citar a: Alfred Milner, JP Morgan Jr, J.D. Rockefeller, A. Carnegie, Lazard Frères, NL Rotschild.

⁹ Simón Kuznets, economista nacido en Rusia, de origen judío, emigró a los 20 años a EEUU donde estudió en la Universidad de Columbia y trabajó en la de Pennsylvania, Hopkins y Harvard, todas de la red Ivy (La “hiedra”). Altamente influenciado por los acuerdos de Bretton Woods y los presupuestos teóricos vinculados a la teoría económica de Keynes, Kuznets sostenía la reducción tendencial de la desigualdad basado en la tesis de que en las fases iniciales del crecimiento económico, la distribución del ingreso es menos equitativa y sólo más tarde se hace más equitativa (tesis de la U invertida). De acuerdo con esta tesis primero es el crecimiento y después las políticas sociales, pero en uno y otro momento, el rol del Estado regulador es importante.

El vizconde Alfred Milner (1854-1925), fue una de las figuras centrales del imperio británico.¹⁰ Doctrinario del colonialismo en Sudáfrica, se le vincula al negocio de los diamantes, junto a Sir Cecil Rhodes (colonizador inglés que fundó la compañía De Beers que controla actualmente el mercado de diamantes en el mundo, y fundador, en su nombre, de la actual Rodesia). Promovió la idea de un parlamento imperial global con sede en Londres. Pese a ser un conservador, fue uno de los cinco miembros del Gabinete de Guerra del Primer ministro británico liberal Lloyd George, durante la primera guerra mundial. Ambos y todo el gabinete pertenecían a una misma logia. Lord Milner, fue la voz más autorizada en la conducción militar británica debido a su experiencia ganada contra los Boer en Sudáfrica. Al final de la primera guerra mundial, fue designado Ministro de Guerra y en su calidad de tal asistió a la Conferencia de París en 1919, siendo uno de los firmantes del Tratado de Versalles.

JP Morgan Jr. fue el heredero del imperio financiero-industrial-eléctrico norteamericano (la General Electric), del acero (la corporación de acero de los Estados Unidos) y marino-mercantil, creado por su padre. Actualmente, JP Morgan Chase, es la tercera institución bancaria norteamericana, después del Bank of America y del Citigroup. Sus activos y fondos de inversión libre alcanzan varias decenas de billones.

John Davidson Rockefeller (1839-1937), monopolizó la producción petrolífera en el mundo a través de la Standard Oil. Fundó la universidad de Chicago, célebre por sus 87 premios Nobel, entre los que se encuentra Milton Friedman mentor de la economía de mercado y de los famosos “Chicago Boys”, que sostuvieron a las dictaduras militares de Chile (con Pinochet) y de Argentina (con Videla). Pero, J.D. Rockefeller, no sólo legó universidades y economistas a la posteridad. Su fortuna incalculable está igualmente vinculada a la creación de los *think tank* y al liderazgo en el pensamiento imperial, a través de sus hijos y nietos que conforman la Fundación Rockefeller. Ésta ha tenido y tiene gran incidencia en la educación de su país, África y América latina.

Andrew Carnegie (1835-1919), uno de los magnates del acero a través de la Carnegie Steel Company, estuvo igualmente vinculado a la industria de los ferrocarriles y la perforación petrolífera. Considerado como el poseedor de la segunda fortuna más grande de la historia, fue el fundador de lo que actualmente se conoce como Carnegie Corporation de Nueva York, el Fondo Carnegie para la Paz Internacional y el Carnegie Mellon University de Pittsburg. Estas instituciones han sido y son las más influyentes en la educación norteamericana y el aseguramiento de su extensión en el mundo. En los últimos años lidera programas de reforma de la educación, educación superior, a distancia, rendición de cuentas, desarrollo infantil temprano, educación cívica, capital humano, evaluación basada en evidencias y otros¹¹.

Lazard Frères, se refiere a los hermanos Lazard, que luego de emigrar de Francia hacia los Estados Unidos en 1848, se vincularon al negocio del oro y luego a las finanzas a través de fusiones y adquisiciones. Opera en todo el mundo.

La dinastía Rotschild. Se dice que el fundador de la dinastía, Amschel Moses Bauer, un orfebre judío alemán, colgó en la puerta de entrada de su casa, un escudo representando un águila romana, hacia mediados del S XVIII. Con el tiempo, los Bauer pasaron a identificarse como los Rotschild (escudo rojo en alemán). Su hijo, Mayer Amschel Rotschild, vinculado al contrabando, la especulación monetaria, los giros y descuentos, la financiación de ferrocarriles, la minería y la metalurgia, sentó las bases del mayor poder económico, financiero y político de Europa. Utilizando la Declaración de Balfour de 1917 aseguró la expansión del sionismo y la creación del “hogar nacional judío” en Palestina y el control de Oriente Medio¹²

Todas estas “familias”, forman hoy, el núcleo del 1% que domina y controla el mundo.

¹⁰ Surgido en el siglo XVI, el imperio británico alcanzó el punto más alto de su hegemonía entre 1890 y 1920.

¹¹ (<http://www.carnegie.org>)

¹² La Declaración de Balfour constituyó el primer reconocimiento al pueblo judío, sobre las tierras de Palestina, concedido por de una potencia mundial como era Inglaterra. Fue enviada por James Balfour, Secretario de RREE británico, al barón Lionel Walter Rotschild, para conocimiento de la Federación Sionista.

El acuerdo aprobado por estos “líderes” de la economía británica y norteamericana de ese entonces y que se prolonga hasta nuestros días, dio nacimiento al “Instituto anglo-estadounidense de asuntos exteriores” para estudiar los problemas internacionales con el fin de prevenir futuras guerras.

Firmado en el Hotel Majestic de la capital francesa, este acuerdo vendría a probar que los intereses económicos y políticos de más largo alcance, no son los que discuten los jefes de gobierno, sino quienes detentan el poder industrial y financiero y controlan la guerra, la información y el comercio internacional. Son estos quienes determinan el sentido de la economía, la política, la ideología, la educación. Los acuerdos de los gobernantes pasan por la decisión de sus respectivas instancias legislativas y esto, las supedita a los opositores de turno. Quienes comparten los mismos intereses económicos, independientemente de la rama a la que pertenezcan, consiguen dar fuerza de ley a sus intereses, gracias al poder que les otorga el controlar la base material sobre la que se sustenta el Estado¹³.

La idea del “Instituto anglo-estadounidense de asuntos exteriores” se concretaría poco tiempo después con la creación, por separado, del “Instituto Británico de Asuntos Internacionales” en Londres en julio de 1920, y con la fundación en 1921, del “Consejo de Relaciones Exteriores” (CFR, por sus iniciales en inglés), con sede en Nueva York.

En 1926, el “Instituto Británico de Asuntos Internacionales” recibió su Royal Charter o Carta Real de incorporación al Reyno. Este le otorgaba derechos legales y privilegios, convirtiéndose en el actual “Instituto Real de Asuntos Internacionales” (RIIA, por sus iniciales en inglés).

Desde entonces el RIIA y el CFR tienen un rol determinante en las decisiones de poder de sus dos países sobre la economía y la política mundial. Se dice que es allí, donde se digitan a los respectivos gobernantes de EEUU e Inglaterra, y desde donde se imponen a los que protegerán sus intereses tanto en los países invadidos por sus fuerzas armadas como en los que adhieren al modelo capitalista y son considerados aliados o socios (Lozano, 1996).

2.1 El Council on Foreign Relations (CFR)¹⁴

El Consejo de Relaciones Exteriores (CFR), se identifica como una organización independiente, no partidista y de reflexión. Puesta al servicio de sus miembros, funcionarios gubernamentales, ejecutivos de negocios, periodistas, educadores, estudiantes, líderes cívicos, religiosos y ciudadanos,

¹³ Como dijera David Rockefeller: “los managers preceden a los políticos. Por sus funciones y contactos con la realidad los dirigentes del sector privado, los industriales y financieros son capaces de elaborar soluciones prácticas para los problemas mundiales, para proponerlos después a los gobiernos” Varanov (2010).

¹⁴ La información básica sobre las instituciones de las que se da cuenta en los siguientes apartados provienen de sus respectivas páginas web y de la contrastación de esta información con estudios realizados por diversos especialistas. La elaboración presentada es de entera responsabilidad del autor.

“ayuda” a comprender mejor el mundo y las opciones de política exterior que enfrentan los Estados Unidos y otros países. Cuenta con programas especiales para promover el interés y ampliar los conocimientos de próximas generaciones de líderes de política exterior. Convoca reuniones cerradas y exclusivas en su sede en Nueva York, también en Washington DC y en otras ciudades, para altos funcionarios gubernamentales, miembros del Congreso, líderes mundiales y pensadores prominentes. En estas reuniones se debaten los principales asuntos internacionales, se fomenta la investigación independiente, la producción de artículos, informes, libros; se celebran mesas redondas sobre temas de política exterior y, sobre todo, se “recomiendan” políticas concretas.

Fue constituido en 1921, de conformidad con la ley del Estado de Nueva York. El presidente de su Consejo de Administración dirige las operaciones diarias. Actualmente ocupa este cargo Carla A. Hills, presidente y director ejecutivo de Hills & Company. Comparten la dirección del Consejo, Robert E. Rubin, director y presidente del comité ejecutivo de Citigroup, Richard E. Salomon, presidente de Empresas Mecox, y Richard N. Haass¹⁵. Además de su rol en el CFR, todos ocuparon cargos importantes de gobierno en la administración demócrata de Clinton como en la republicana de los dos George Bush.

El CFR tiene tres tipos de miembros: “miembros de vida”, “miembros de plazo”, y los “miembros corporativos”. Aproximadamente 4.300 “miembros de vida” se reparten casi por igual entre Nueva York, Washington DC, y el resto de los EEUU. Son líderes en el gobierno, los medios de comunicación, los negocios, las finanzas, el mundo académico, y en una amplia gama de organizaciones no gubernamentales ONG, sin fines de lucro. Los “miembros de plazo” tienen una permanencia de cinco años y pueden llegar a ser “miembros de vida”. Las “membresías corporativas” la tienen altos ejecutivos de las principales empresas norteamericanas.

Los candidatos al CFR deben ser ciudadanos de EE.UU o residentes permanentes con una solicitud de ciudadanía pendiente. Los candidatos son propuestos formalmente por escrito por un miembro y apoyado por un mínimo de otros tres miembros. Calidad, diversidad y equilibrio son los principales objetivos buscados por CFR en la composición de sus miembros. La lista de miembros figura en la versión pública de su informe anual¹⁶.

¹⁵ Richard Hass ha sido director del CFR y de Planificación de política del Departamento de Estado, asistente especial de George W. Bush, director principal para asuntos del Cercano Oriente y sur de Asia, coordinador de política para Afganistán y el proceso de paz en Irlanda. Forma parte del personal de seguridad nacional de los EEUU y mantiene el rango de embajador confirmado por el Senado de ese país. Ha sido distinguido con el Premio de Honor por el Departamento de Estado y con la Medalla Presidencial y de los Ciudadanos por sus contribuciones en las operaciones de invasión a Irak. Ha ocupado cargos en Carnegie Corporation y ostenta cátedras en las universidades de la red “Ivy” (La Hiedra), como Harvard, Oxford, Georgetown; dicta conferencias en colleges e institutos especializados en asuntos estratégicos. Tiene publicados cerca de veinte libros sobre política exterior, asuntos estratégicos y negocios de los EEUU. Ocupa el cargo de Presidente del CFR desde el 2003. (<http://www.cfr.org/bios/3350>).

¹⁶ El informe anual, se puede solicitar al correo electrónico communications@CFR.org.

Se dice que el CFR no es parte del gobierno de EE.UU ni de las Naciones Unidas, ni de otras organizaciones como el "Instituto Real de Asuntos Internacionales RIIA" o la Comisión Trilateral, sin embargo, en todas estas instituciones las personalidades que las integran, o sus invitados, se intercambian permanentemente y todas mantienen vínculos muy estrechos con la Organización de las Naciones Unidas y sus órganos financieros y de cooperación técnica como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización mundial de Comercio (OMC), UNESCO, UNICEF, la Organización mundial de la Salud OMS; con sus programas vinculados con la pobreza, el medio ambiente, el calentamiento global; y con sus institutos especializados para la agricultura, la minería, la industria. Más aún, el CFR así como todas las instituciones vinculadas con el *nuevo orden mundial* que han sido investigadas, tienen programas, expertos y proveedores de información de base en todos los países del mundo y para todas las áreas del conocimiento, la investigación, la producción, la educación, la tecnología.

Se dice también que el CFR no es una organización secreta y que desde el principio, ha publicado los resultados de sus grupos de estudio y de trabajo, así como un Informe anual. Además, sus becarios y miembros suelen escribir libros, revistas y artículos de opinión que aparecen en periódicos como el New York Times, Washington Post, Wall Street Journal y Los Angeles Times, cuyos propietarios y directores, pertenecen al CFR.

El CFR dice no "ungir" funcionarios de gobierno, pero sí realizar un gran esfuerzo para atraer a los individuos que demuestran una dedicación significativa, experiencia y éxito en profesiones relacionadas con la política exterior estadounidense y con los asuntos mundiales, y animarlos para ayudar en su misión y otras actividades.

El CFR declara ser apoyado por una amplia gama de individuos y donantes institucionales. La mayor tasa de donaciones provendría de las empresas, fundaciones e individuos. Las donaciones de los miembros constituyen "el Fondo de contribuciones anuales". El Consejo publica una lista de donantes cada año. Las cotizaciones son deducibles de impuestos en la medida permitida por la ley.

El CFR patrocina el trabajo independiente de organizaciones y especialistas de todo el mundo, para la producción de informes, "dentro de las directrices políticas y los resultados esperados". Estos informes versan sobre los temas más importantes de política extranjera. Compila lo mejor de lo que está disponible de otras fuentes de análisis, opinión, discursos, transcripciones y documentos de origen. Suministra información al día y análisis sobre los acontecimientos mundiales y la política exterior estadounidense en su página web, CFR.org. Tiene un público cautivo, a diario, cada vez mayor.

En lo que a educación se refiere, el CFR produce informes, estudios, noticias. Otorga becas de estudio para el desarrollo de capital humano en función del

incremento de la productividad. Las deficiencias en estos dos aspectos son, a juicio de sus entendidos, los que contradicen los avances de libre mercado y de crecimiento económico en América latina. (Sweig- Rockefeller, 2010).

El CFR tiene varios eventos abiertos durante todo el año que caen bajo el rubro de "reuniones". Estas cuentan con un único orador, generalmente un funcionario de gobierno de los EE.UU, un dignatario extranjero, o el autor de un nuevo libro, y un moderador. El orador puede pronunciar un discurso sobre un tema de política exterior o participar en una conversación con el moderador. Por otra parte, una reunión puede presentar un panel de expertos y un moderador que examinan un asunto determinado. Estas reuniones suelen durar una hora, incluido un período destinado a las preguntas del público. Muchas reuniones del CFR ocurren sobre una base de "no-atribución" para fomentar la franqueza entre los participantes que pueden ser reacios a expresar ideas nuevas o en desarrollo. Casi el cincuenta por ciento de las reuniones del CFR se llevan a cabo "on the record", con transcripciones en el sitio web del CFR.org. El otro 50% son reuniones secretas.

Sólo los miembros del CFR pueden asistir a las reuniones. El público puede acceder a transcripciones, webcasts, videos y audio. Las transcripciones son previamente seleccionadas. Están generalmente disponibles entre 24 a 48 horas después de una reunión (CFR, 2010).

Estudios de periodistas e investigadores le atribuyen al CFR, vinculaciones con la masonería, los iluministas, los grupos ultraconservadores de la alianza judeo-cristiana. Un argumento de fuerza para este señalamiento lo constituye el hecho de que la propuesta del *nuevo orden mundial* remite sus orígenes a estas sectas y grupos.

El Foreign affairs

El CFR publica el "Foreign affairs"¹⁷, la revista más importante de los asuntos internacionales y política exterior de los EE.UU. A esta publicación muchos analistas identifican como la voz del "Poder" de los Estados Unidos porque lo que aquí se hace público es lo que finalmente hará o ha hecho el gobierno.

Tiene una edición en castellano que se llama "Foreign Affairs Latinoamérica" encargado de "ofrecer un espacio abierto para la discusión de temas actuales de carácter internacional, de gran interés para el mundo y en particular para América Latina.

Esta edición contiene textos publicados en "Foreign Affairs", que son traducidos al español. Se edita en México como resultado del esfuerzo conjunto entre el CFR y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)¹⁸. Está posicionado

¹⁷ <http://www.foreignaffairs.com/>

¹⁸ En este Instituto estudió el actual Presidente mexicano Felipe Calderón. Aquí habría sido cooptado por el CFR, iniciando su trayectoria política. Esta lo llevó, primero, a ser secretario general y luego presidente

como un influyente foro que refleja la visión mundial sobre Latinoamérica, privilegiando el pensamiento norteamericano. Tiene una edición en papel que se edita cada tres meses con un tiraje de ocho mil ejemplares, y una página web en la que se reproduce sus contenidos y es de acceso libre (Foreign affairs latinoamérica: 2010).

El CFR en Europa y el mundo

El CFR cuenta con filiales en Europa agrupadas en el “Consejo Europeo de Relaciones Exteriores” (EFCR por su siglas en inglés), fundado el 2 de octubre de 2007 en Lisboa. Llega a América latina a través de la respectiva sección española de esta organización. El EFCR se define como “el primer *think tank* paneuropeo cuyo objetivo es promover una política exterior más coherente y firme en defensa de los valores que unen a Europa y EEUU”. El EFCR, cuenta con sedes en Berlín, Londres, Madrid, París, Roma, Sofía y Varsovia. Entre sus objetivos centrales se cuentan:

- Desarrollar una política exterior europea más coherente y decidida con el fin de afrontar los crecientes desafíos mundiales como el cambio climático, la pobreza, la proliferación nuclear y el aumento del extremismo violento;
- Cooperar de forma más estrecha en el seno de las organizaciones multilaterales, como la ONU, el Banco Mundial, el FMI y la OMC.
- Lograr que sus “ayudas” y relaciones comerciales estén más vinculadas a la introducción de reformas políticas en los países beneficiarios. Estas “ayudas” incluyen doce mil millones de euros de la “Política europea de vecindad” y veintidós mil millones de euros del “Acuerdo de Cotonú”, destinados para el Tercer Mundo.
- Hacer uso de todos los recursos disponibles con el fin de defender los valores europeos, e incluso como último recurso, el uso de sus fuerzas armadas para así evitar el genocidio o las catástrofes humanitarias en el continente europeo y en el resto del mundo (EFCR: 2007)

del Partido Acción Nacional-PAN- (una escisión del PRI). Después a diputado (a los 26 años) y, finalmente, a Presidente de México en una votación fraudulenta. Siendo congresista fue el principal impulsor del Tratado de Libre Comercio México- EEUU y hoy es el principal promotor de los TLC de su país con Panamá y Colombia, los otros dos países de la Alianza del Pacífico, que conforman también Chile y Perú.

“El acuerdo de Cotonú” (ciudad y puerto importante de África occidental), fue firmado el 23 de junio de 2000 por un período de 20 años, y prevé revisiones cada cinco años. La primera ocurrió en 2005. Están exceptuadas de revisión las disposiciones relativas a la cooperación económica y comercial que las regula y controla la Organización Mundial del Comercio (OMC). Esta organización busca que los Estados ACP¹⁹ participen plenamente en el comercio internacional.

“El Acuerdo de Cotonú” tiene por objeto promover y acelerar el desarrollo económico, social y cultural de los países de África, el Caribe y el Pacífico (ACP), contribuir a la paz y la seguridad, y fomentar un entorno político estable y democrático. Tiene entre sus pilares de desarrollo económico, la inversión y el desarrollo del sector privado, las políticas y reformas macroeconómicas y estructurales, las políticas sectoriales para el desarrollo de la industria, el comercio, el turismo y el sector de los conocimientos tradicionales. Entre sus pilares sociales y para el desarrollo humano, figuran la mejora de los sistemas educativo, sanitario y de nutrición y los aspectos relacionados con la juventud y el desarrollo cultural.

Se gobierna a través de un Consejo de ministros integrado por miembros del Consejo de la Unión Europea y de la Comisión Europea y por un miembro del Gobierno de cada país ACP. Se reúne una vez al año (o más a menudo) por iniciativa de la Presidencia y, si es necesario, en diferentes ámbitos geográficos. La Presidencia es ejercida alternativamente por un miembro del Consejo y por un miembro del Gobierno de un Estado ACP. Adopta decisiones que son de obligatorio cumplimiento por las partes y delegadas para su ejecución y control a los Comité de Embajadores en cada país.

Constituye una versión neocolonial de la Unión Europea (UE) con los llamados países ACP que se inició en 1964 con la firma del primer Convenio de Yaoundé²⁰ y continuó con los cuatro “Convenios de Lomé”²¹, entre 1975 y el 2000.

La Convención de Yaoundé fue un acuerdo de intercambio comercial y cooperación firmado entre la “Comunidad Económica Europea” con 18 ex-colonias europeas del África. Era una extensión del llamado “Fondo europeo de desarrollo” creado en 1957 por el Tratado de Roma. El “Fondo” tenía como objetivo central asegurar el suministro de materias agrícolas y mineras de las ex-colonias a la Comunidad Económica Europea (CEE), en virtud de los “vínculos históricos” que los unían.

Los “Convenios de Lomé” surgen con la entrada de Inglaterra en la CEE y tuvieron como propósito crear mecanismos de “compensación” frente a las mermas en los ingresos obtenidos por las ex-colonias en la explotación de té, café cacao, bananas, azúcar, ganado vacuno y lanar. Igualmente, propiciar inversiones en infraestructura y contra la desertificación y las sequías.

¹⁹ Los Estados ACP lo integran ex-colonias de países europeos en África, el Caribe y el Pacífico. Resulta ser una Asociación de países para el cumplimiento de los Acuerdos de Cotonú. Actualmente lo conforman 79 Estados.

²⁰ Yaoundé es la capital de Camerún en África central.

²¹ Lomé es la capital de Togo en el golfo de Guinea, en la costa suroccidental de África.

2.2 El Centro de prevención de conflictos CAP

La declarada transparencia del CFR se contradice al tomar conocimiento de su verdadera actuación e ingerencia en los asuntos internos de los países del mundo, sean éstos favorables o no al modelo de economía de mercado. De esa ingerencia se encarga el “Centro para la acción preventiva” (CAP) cuya misión es “prevenir, desactivar o resolver conflictos letales en el mundo y expandir el cuerpo de conocimientos sobre la prevención de conflictos” (CFR: 2010). Cuenta para esto, con un foro de representantes de gobiernos, de organismos internacionales, y no gubernamentales, corporaciones y sociedad civil. Este foro desarrolla estrategias operacionales y oportunas para “promover la paz” en situaciones específicas de conflicto. La prioridad son los países o regiones que afectan intereses estadounidenses.

El CAP opera a través de:

- “Comisiones de acción preventiva independiente”, integradas por miembros y empleados del CFR, y por expertos internacionales encargados de elaborar estrategias prácticas y realizables de prevención de conflictos, a la medida de los hechos del conflicto particular.
- Informes especiales del CFR para responder con rapidez a situaciones de conflicto en desarrollo y formular recomendaciones oportunas y concretas sobre políticas que el gobierno estadounidense, la comunidad internacional y actores locales pueden utilizar para limitar el potencial de violencia letal.
- Compromisos del gobierno estadounidense y de los medios informativos en Estados Unidos para la prevención de conflictos. Los miembros del CFR se reúnen con funcionarios gubernamentales y miembros del Congreso de Estados Unidos para enterarlos de los hallazgos y recomendaciones del CAP, facilita contactos de funcionarios estadounidenses con actores locales y extranjeros, “crea conciencia” entre los periodistas sobre posibles focos de conflicto en el mundo.
- Redes con organizaciones e instituciones internacionales para complementar y aumentar la influencia del CFR sobre la política estadounidense e incrementar el impacto de las recomendaciones del CAP.
- “Fuentes de pericia” sobre prevención de conflictos que comprende investigaciones, estudios de caso y enseñanzas aprendidas de conflictos pasados, para prevenir o mitigar futuros conflictos letales y que pueden ser utilizados por políticos y ciudadanos privados. (CFR, 2010).

Esto advierte claramente que para el CAP-CFR, considerado como uno de los *think tank* del *nuevo orden mundial*, la definición del concepto de prevención de conflictos, alude a todo evento que ponga en riesgo los intereses norteamericanos en áreas en conflicto. Tal, y no otro, es el sentido y significado que tienen los planes, programas y proyectos que manejan tanto los

organismos (ONU, OEA, OEI), como las instituciones financieras multilaterales (FMI, GBM, BID, USAID) en Honduras, Haití, Colombia, Venezuela, Nicaragua, Perú, Bolivia, Cuba, Irán, Afganistán, Palestina, Egipto, Libia, Siria, Turquía.

“...frente a los conflictos, es vital que Estados Unidos trabaje activamente con socios regionales para garantizar la continuidad de la forma democrática de gobierno y alentar un diálogo productivo entre el gobierno y la oposición organizada” (Gamarra: 2007, citando palabras de Richard N. Haass Presidente del CFR)²².

Este trabajo, a decir de Gamarra (Op, cit, p 37) implica, entre otras estrategias: alentar a los vecinos directos del país en conflicto acercarse al gobierno y a la oposición en un esfuerzo por llevar a todas las partes a la mesa de negociaciones; elevar el profesionalismo de los ejércitos mediante los programas de “Adiestramiento y Educación Militar Internacional” (IMET, por sus siglas en inglés); profundizar el compromiso de la sociedad civil con la democracia; mostrar flexibilidad en temas como el combate al narcotráfico; alejarse de la retórica politizada antes de definir “líneas rojas” específicas que supongan suspender los tratados comerciales; aislar al país conflictivo; incrementar la inestabilidad política y la perturbación social; manipular el proceso de certificación internacional sobre drogas; poner en vigor sanciones como recortes de la ayuda bilateral, vetos a préstamos de instituciones financieras internacionales y exclusión del acceso a acuerdos de mercado como el de “Preferencia comercial y persecución al narcotráfico en la región andina ATPDEA” (por sus siglas en inglés).

Para el CAP, lo que una estrategia no puede descuidar antes y durante los conflictos, es mantener y profundizar el apoyo a iniciativas “democráticas” y a la sociedad civil a través de programas y proyectos en salud, educación, derechos humanos, estudio y capacitación de docentes, de futuros dirigentes vecinales, de poblaciones indígenas y nativas, de líderes religiosos y comunitarios, asignando fondos a través de USAID pero cuidando, a la vez, el “marketing” de la misión de esta institución, así como también del FMI, el BM, el BID. Esto con el fin de contrarrestar la ofensiva de alternativas como la ALBA, UNASUR, o la presencia de médicos y maestros cubanos en la región. (Gamarra Op cit, p 39 y ss).

2.3 La “Casa de Chatham” y el “Club de Bilderberg”

Tras el proceso de surgimiento de la institucionalidad oficial o multilateral del *nuevo orden mundial*, en el marco de la “Carta del Atlántico” y de los “Acuerdos

²² Prólogo al Informe de Richard Lapper *Vivir con Hugo. Política de Estados Unidos hacia la Venezuela de Hugo Chávez*, auspiciado y financiado por el CAP-CFR. Aquí Richard Hass comparte con el autor del Informe, que el “objetivo no era exagerar la amenaza de Chávez y si recomendar una política en la que los Estados Unidos dejara en claro su disposición de colaborar con Caracas en temas pragmáticos de interés mutuo (...) y, al mismo tiempo, buscar desarrollar un entendimiento con líderes latinoamericanos selectos sobre la forma de responder cuando Chávez cruzara ciertas líneas rojas en sus políticas exterior e interior” (Lapper: 2006).

de Bretón Woods”, los años 50-60 del siglo pasado, fueron testigos de los procesos de readecuación del “Instituto Real de Asuntos Internacionales” (RIIA) y del “Consejo de Relaciones Exteriores” (CFR) establecidos en 1919 y 1921.

En los años 70 y posteriores, la “Trilateral” y la “CIA” (que ya venía operando desde mucho antes) se dieron a conocer como los otros *think tanks* del pensamiento fundamental para la manipulación del mundo²³.

El proceso de readecuación, respondía a la necesidad de hacer del RIIA y del CFR, instituciones más cerradas y exclusivas para la toma de decisiones. La fijación de políticas y el diseño de estrategias concretas para los gobiernos de las respectivas áreas de influencia y dominación norteamericana e inglesa, tendría, ahora un carácter más reservado. Visibles seguirían siendo las instituciones financieras internacionales (IFI), y los organismos encargados de poner en marcha las políticas adoptadas: UNESCO, Organización Mundial de Comercio (OMC), Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La “Casa de Chatham”

En 1954, el Instituto Real de Asuntos Internacionales (RIIA), pasó a ocupar la Casa Chatham (Chatham House) en la Plaza San James en el centro de Londres. Desde entonces pasó a identificarse de este modo. Las discusiones que lleva a cabo se norman por la famosa “Regla de Chatham” que regula el tratamiento de las discusiones y de la información que se produce en su interior. Esta regla ha sido igualmente adoptada por diferentes instituciones del mundo. Establece la prohibición de expresar hacia afuera cualquier punto de vista institucional o de política internacional que se trate al interior. Se le han hecho adecuaciones en 1992 y en el 2002 (Chatham House, 2010).

El “Club de Bilderberg”

Coincidiendo con el año en que el RIIA se establecía en la Casa de Chatham adoptando una fisonomía más encubierta, la “Conferencia de Bilderberg” inauguró sus funciones en 1954, en el hotel homónimo de la ciudad holandesa de Oosterbeek.

El encargado de aperturar la primera conferencia, cumpliendo la decisión adoptada por David Rockefeller, fue el por entonces príncipe Bernardo de Holanda.

²³ Ya desde la Primera guerra mundial, hubo una inteligencia *think tank* detrás de “Los 14 puntos”, del “Tratado de París” y de los “Acuerdos de Bretton Woods”. Desde entonces, esa “inteligencia” está diseminada por el mundo a través de instituciones privadas de investigación tanto civiles como militares y religiosas, universidades, medios de comunicación, científicos, literatos, políticos, periodistas, induciendo a gobiernos y gobernantes a garantizar no sólo la seguridad nacional norteamericana, sino el orden del mundo en base a los presupuestos del mercado, el fundamentalismo judeo-cristiano y el terror.

La conferencia fue convocada con el objeto de implementar una asociación interatlántica que fomentara los lazos de cooperación y desarrollo económico entre Europa y Estados Unidos y dio nacimiento a lo que hoy se conoce con el nombre de “Club Bilderberg”. Representa una formalidad secreta para las deliberaciones del “Consejo de Relaciones Exteriores” (CFR) norteamericano, aunque suele aparecer como una institución plural.

De cualquier forma, quienes forman parte del CFR, lo son también del “Club”. Este es el encargado de llevar a cabo las conferencias anuales del CFR a la que acuden unas 130 personalidades (entre socios permanentes e invitados) del mundo financiero, económico, militar, político, diplomático y de la educación, la comunicación e información, para discutir los problemas del mundo y consensuar alternativas de solución. Entre 1954 y el 2010, tiene realizadas 55 conferencias. Sólo en 1976, se suspendió la conferencia prevista debido al escándalo del millonario soborno de la Lockheed Corporation al Príncipe Bernardo, para favorecer la compra de aviones de esa corporación por el gobierno Holandés.

Desde su establecimiento, ha reunido a los más altos representantes de la política, la banca y las finanzas occidentales en los eventos anuales que se realizan en estricto secreto y sin ninguna información hacia al exterior. Hasta el ocurrido en Grecia en mayo del 2009 (previamente a las medidas de ajuste estructural impuestas por el FMI a este país), y el de Barcelona en España en junio del 2010 (antes del “paquete” laboral anunciado por el gobierno de Rodríguez Zapatero), la existencia del “Club” era prácticamente desconocida. Es recién con las investigaciones y el trabajo de seguimiento que realizan, investigadores y periodistas independientes y con las facilidades que brinda la web, que el mundo toma conocimiento sobre su representatividad y trascendencia.

Algunos analistas, identifican al Club de Bilderberg como una especie de congreso mundial o de sociedad secreta, que reúne a los líderes mundiales para adoptar decisiones que, trascendiendo las soberanías nacionales, permitan articular políticas en el sentido del *nuevo orden mundial* (Estulin, 2005; Martínez, 2010; Machado, 2008).

Otros, han tratado de vincularlo con la masonería y el iluminismo (Martín, 2007). Lo cierto es, que su fundación está asociada al financiamiento proporcionado por David Rockefeller y la familia Rotschild, vinculados con la secta masónica y los Iluminatti, respectivamente²⁴.

²⁴ La congregación de los “iluminados” o “perfectibilistas” de Baviera (Alemania), pretendían la abolición de las monarquías y la instauración de un *nuevo orden mundial* basado en una moneda única, la desaparición de los nacionalismos, de la iglesia católica y la instauración del ateísmo oficial. Los Rotschild, por su parte, promovieron y financiaron la creación del Estado de Israel y son actualmente defensores del sionismo. Quizás por esto se atribuye a los judíos de ultraderecha, la concepción del *nuevo orden mundial* bajo la hegemonía de una religión no revelada de retorno a Moisés, y en la que cabría la posibilidad de una alianza judeo-cristiana.

A las conferencias del Club, rodeadas de hermetismo y seguridad extremas, acuden representantes de las NNUU (como el ex secretario general Kofi Annan, que fue igualmente secretario del Comité Directivo del Club), de la OMC, de la OCDE de las instituciones financieras internacionales (IFI) como el FMI y el BM, de las grandes corporaciones económicas como la British Petroleum (BP) comprometida con el derrame de gas y petróleo en el golfo de México, del grupo Rockefeller, de los mayores bancos vinculados al poder financiero y de seguros inmobiliarios como el Citigroup Inc, el Bank of America, el Morgan Chase; los ex presidentes George Bush (padre e hijo) y Bill Clinton de Estados Unidos, Tony Blair de Inglaterra; los ex secretarios y secretarios de defensa y estado de los Estados Unidos Collin Powell, Donald Rumsfeld, Condoleza Rice e Hillary Clinton; los ex presidentes conservadores de Francia, los presidentes de los gobiernos de la UE; personalidades como Henry Kissinger y Bill Gates, las reinas de Holanda y de España: el presidente y ministras del ya acabado gobierno socialista español; los dirigentes del partido popular; los dueños del Grupo español PRISA (líder en comunicación, información y educación en habla hispana y que controla la cadena C de radio y televisión y el diario El País); los presidentes y vicepresidentes de los bancos HSBC y Santander y BBVA españoles; altos dignatarios de la Organización del Atlántico Norte-OTAN, el dueño de la empresa Ericsson de Suecia productora de partes para armamentos de guerra; los representantes de las empresas Mitsubishi, Siemens, Bayer, Nokia, Lufthansa, Nestlé, Ericsson, Fiat, Coca Cola, Pepsi Cola, General Motors, France Telecom, Danone, Heineken y Danish Oil and Gas Corporation; los dueños y directores de diarios como "The Washington Post", "The New York Times", "The Wall Street Journal", "Die Zeit", "Corriere Della Sera" y "Financial Times", "El País"; los más altos directivos de la Fundación Telefónica, de la editorial Santillana, de la Cadena Fox de cine y televisión y de la cadena CNN (Martín, 2007, Oliveres, 2009).

No se piense, sin embargo, que son éstos quienes toman las decisiones. Lo más probable es que haya una superestructura que las asume, por derecho propio. Piénsese en los dueños del capital.

La importancia que tiene mencionar estos nombres (que no son todos), es porque se trata de instituciones, empresas y personalidades que están vinculadas con la vida económica, política y cultural de nuestros pueblos. Ellos ejercen una influencia decisiva en el ámbito de la educación a través del diseño de proyectos y de su financiamiento, del mercado de los libros y software, del manejo de redes de información y comunicación y de los llamados programas de responsabilidad social empresarial que se vienen implementado en todos los países donde esas empresas norteamericanas, europeas o asiáticas, operan con sus inversiones²⁵.

²⁵ El Grupo Santander y la Fundación Telefónica, son dos de las instituciones impulsoras del Espacio europeo de educación superior (EEES), para el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, y del *Libro blanco de la universidad digital 2010* cuyo propósito es servir de marco de referencia y orientación para la modernización tecnológica de las universidades y latinoamericanas.

2.4 La “Comisión Trilateral”

La Comisión Trilateral es una organización internacional privada que se fundó en 1972, para fomentar una mayor cooperación entre los Estados Unidos (EEUU), la Europa de entonces y Japón. Actualmente esta relación es entre el bloque EEUU-México-Canadá que reúne 107 representantes, la Unión Europea (UE) con 150 representantes de 24 países y el bloque Asia-Oceanía- Asociación de naciones del sureste asiático (ASEAN)-China-Hong Kong y Taiwán que suman 117 representantes. En sus orígenes, los países integrantes de la Comisión representaban el 10% de la población mundial, pero controlaban el 80% de los recursos del planeta.

Al igual que el CFR, la Casa de Chatham, y la Conferencia de Bilderberg, la Comisión Trilateral fue establecida por iniciativa de David Rockefeller y tuvo como ideólogo a Zbigniew Brzezinski, una de las personalidades más influyentes en la política norteamericana. Este la definió como "el conjunto mayor de potencias financieras e intelectuales que el mundo haya conocido nunca...un sistema internacional para no verse afectado por los chantajes del Tercer Mundo" (Calvo, 2006). En 1975, agregaría: "La Comisión Trilateral espera que todos los gobiernos participantes pongan las necesidades de interdependencia por encima de los mezquinos intereses nacionales o regionales (...). En nuestros días, el Estado-Nación ha dejado de jugar su papel" (Asman, et al.:1989)

El nombre con el que originalmente se propuso su creación, fue “Comisión Internacional para la Paz y la Prosperidad” (International Commission of Peace and Prosperity), que luego devino en “Comisión Trilateral”. Se reúne dos veces al año pero tiene una vida activa secreta y también a través de su sitio web que ofrece a los estudiosos, investigadores y público en general, acceso a sus informes, y enlaces a los escritos de sus integrantes. Su preocupación central “es el estudio y diálogo sobre los problemas urgentes que enfrenta el planeta y las amenazas cambiantes debido al mundo más interconectado e interdependiente en que vivimos” (Trilateral, 2010).

La Trilateral, tiene una estructura organizativa conformada por un Comité ejecutivo que lo integran representantes del gobierno europeo, de Norteamérica y del Asia-Pacífico; el fundador y presidente honorario (David Rockefeller); los presidentes honorarios de Europa y norteamérica; y los directores de Europa, Norteamérica y Asia-Pacífico. Luego vienen los representantes de las más importantes transnacionales financieras, industriales, comerciales e informativas y los representantes de la administración pública por el grupo europeo, norteamericano y de Asia-Pacífico (unas 200 por cada grupo). Finalmente están los altos funcionarios de gobierno. Por el grupo europeo: Lucas Papademos, primer ministro de Grecia, y ex-presidente del Banco de Grecia y ex-vice-presidente del Banco Central Europeo; Grete Faremo, ministra noruega de Justicia quien ocupó antes los ministerios de defensa, petróleo y energía, ayuda al desarrollo; Lord Green, ministro de Comercio e inversión de Inglaterra, que fue 28 años alto funcionario del grupo HSBC Holdings y finalmente su presidente; Toomas Hendrik, dos veces presidente de la República de Estonia (país

miembro de la OTAN); Francis Maude, miembro del parlamento británico, ministro de la oficina del gabinete y pagador general, es, además, presidente del partido conservador, el grupo europeo.

Por el grupo norteamericano: Lael Brainard, subsecretario para asuntos internacionales del departamento del tesoro, Kurt Campbell, secretario adjunto para asuntos de asia oriental y el pacifico del Departamento de Estado, Thomas E. Donilon, asistente del presidente y asesor de seguridad nacional de los EE.UU, Michael BG Froman, adjunto al presidente y vice consejero de seguridad nacional para asuntos económicos internacionales de la Casa Blanca, Timothy F. Geithner, Secretario del Tesoro, Steven Koonin, subsecretario de ciencia del departamento de energía, Susan E. Rice, representante permanente de EE.UU. ante las Naciones Unidas, Robert B. Zoellick, Presidente del Banco Mundial.

Por el grupo Pacífico-Asia: Ong Keng Yong, alto comisionado en Kuala Lumpur (Malasia), e Hisashi Owada, presidente de la corte internacional de justicia, en Ginebra.

La estructura de los integrantes que conforman la Trilateral, incluye también a representantes de otras áreas, identificados como participantes "trienio" (que "incrementan" la acción de la Comisión). Estos son:

André Azoulay, Consejero del Rey Mohammed VI de Maruecos, es un judío sefardí que funge como intermediador entre árabes y judíos como consejero en el centro Simón Peres para la paz; Morris Chang, presidente de Taiwan semiconductor manufacturing company Ltd., es conocido como el padre de los "chips", estudió en el MIT de los EEUU; Omar Davies, ministro de finanzas y planificación de Jamaica y miembro del parlamento para la parroquia South St Andrew; Ugur Dogan, es miembro del consejo de administración de Nurol Holding de Turquía (el complejo empresarial vinculado al comercio, la industria, las finanzas, la defensa, el turismo), ha ocupado cargos de embajador y ministro de asuntos exteriores y económicos multilaterales ante las naciones unidas y países de europa; Alejandro Foxley, asociado de Carnegie Internacional y ex ministro chileno de relaciones exteriores en el gobierno de Michael Bachelet; Jacob A. Frenkel, Presidente de JPMorgan Chase Internacional, presidente y consejero del Grupo de los Treinta (G30), ex vicepresidente de American International Group, Inc. (AIG), presidente de Merrill Lynch Internacional y ex gobernador del Banco de Israel; Príncipe El Hassan bin Talal, ex-asesor político y confidente del rey Hussein de Jordania, presidente del Club de Roma, presidente del foro de pensamiento árabe, moderador de la Conferencia Mundial sobre Religión y Paz; Ricardo Hausmann, director del Centro para el Desarrollo Internacional de la universidad de Harvard, ex funcionario del Banco Interamericano de Desarrollo BID, presidente del Comité de desarrollo del FMI y del BM, fue ministro de Planificación de Venezuela entre 1992-93 y miembro de la junta directiva del Banco Central de este país; Sergei Karaganov, presidente de la junta editorial, "Rusia en los asuntos globales" en Moscú; Jeffrey L.S. Koo, presidente y consejero delegado de Inversión Chinatrust; Ricardo López Murphy, ex ministro de economía, de defensa y de infraestructura y finanzas del gobierno

de Fernando de la Rúa en Argentina, lidera el partido convergencia federal; Andrónico Luksic Craig, empresario nacionalizado chileno de origen croata, propietario del grupo Luksic, poseedor de una de las mayores fortunas del mundo, vicepresidente de Quiñenco encargada de las operaciones industriales y financieras del grupo Luksic y del Banco de Chile, vinculado en el Perú al caso Luchetti; Itamar Rabinovich, ex-embajador de Israel en EEUU, profesor visitante de la universidad de Harvard; Charles Bronfman el 15º más rico de Canadá vinculado al negocio de los licores, el béisbol y el fútbol americano, co-fundador del sionismo en Canadá y del programa Birthright de visitas gratuitas a Israel por 10 días; Rüşdül Saracoglu, ex-presidente del Banco Central de Turquía y del parlamento turco, actual presidente del Grupo de Finanzas Koc Holding, Presidente de Makro Consulting de Estambul; Roberto Egydio Setubal, presidente y consejero delegado de Banco Itaú SA y Banco Itaú Holding Financeira SA de Sao Paulo; Stan Shih, magnate de los negocios en Taiwán, fundador, presidente y director general del Grupo Acer, representante del presidente Chen Shui-bian ante la APEC en 2007.

El periodismo de investigación y algunos analistas tanto de EEUU como de Europa, le atribuyen a la Comisión, al igual que al RIIA, al CFR y al Club de Bilderberg, formar parte de las instituciones vinculadas con la conspiración orientada al fortalecimiento del *nuevo orden mundial* (Martín, Estulín, Oliveres, Op cit).

Los argumentos tienen que ver con el carácter secreto de sus deliberaciones y con la presencia de personalidades que conforman su dirección y que se repiten en los otros *think tank* similares. Por citar algunos, David Rockefeller, Henry Kissinger, Bill Clinton, George Bush, Jimmy Carter, Dick Cheney, Alan Greenspan (Presidente de la Reserva Federal de los EEUU), Denis Sutherland (ex-director de la Organización Mundial de Comercio OMC, miembro de la Comisión Delors de educación de la UNESCO, ex fiscal general de Irlanda y, actualmente, presidente de Goldman Sachs International, de la London school of economists, representante especial de la ONU para las migraciones y el desarrollo); Javier Solana (directivo de la UE). Todos han sido presidentes de la Trilateral en sus respectivos momentos.

Otro de los argumentos, es que hasta hoy no se conoce el verdadero ideario de "La Comisión" y cómo éste ha ido modificándose en función del acontecer mundial, desde que fuera aprobado en secreto en 1975, en Kyoto-Japón. La información abierta da cuenta sobre hechos en el mundo y figuran bajo responsabilidad de sus autores. Esta información puede ser fácilmente consultada por el público que maneje el inglés y conozca algo sobre el rol que cada uno de sus autores tiene en la economía, la política, los negocios y el poder, así como sobre los orígenes y trayectoria de "La Comisión". De lo contrario la literatura existente puede pasar como ensayos de gente que quiere compartir sus reflexiones. Por algo, el espacio web es definido como un lugar para "formar opinión".

En tanto *think tank*, “La Comisión” produce información y conocimiento destinados a consolidar la estructura del Poder; esta producción es cerrada, secreta, no pública. Fórmula básica para poder entender cómo se instrumentaliza el proceso de *reproducción social*.

Rockefeller en su libro *La Comisión Trilateral y la planificación de la Élite para la administración Mundial*, (escrito por Holly Sklar, bajo su dirección), lo certifica cuando afirma: “Está todo puesto sobre la mesa...No hay nada que esconder”; y, refiriéndose al Trilateralismo, agrega: “es el esfuerzo de las elites gobernantes para manejar la dependencia y la democracia - en casa y en el extranjero” (Dauben, 2003).

2.5 La CIA y los “Documentos de Santa Fé”

Se denominan “Documentos de Santa Fé” a los informes producidos por expertos al servicio de la Agencia Central de Inteligencia (CIA por sus iniciales en inglés). Habilitan de información estratégica a los encargados de la toma de decisiones en asuntos de política exterior, producción, comercio, medio ambiente, educación, medios de información y acciones especiales, para prevenir y/o frenar las amenazas a la seguridad nacional norteamericana en los países de América latina, sus gobiernos y sus instituciones.

Desde la década de los 80’ a la actualidad, se han producido cuatro de estos informes²⁶. Cada uno está abocado al análisis y enjuiciamiento de la situación económica, política, educativa, comercial, industrial, medioambiental, e ideológica del continente. A enjuiciar las amenazas que se ciernen sobre la seguridad y estabilidad del subcontinente latinoamericano, considerado como subcontinente geoestratégico y político militar, de pertenencia norteamericana, desde la doctrina del “Destino Manifiesto”.

A diferencia de otros *think tank*, el de la CIA, está constituido por funcionarios de primer nivel con largos períodos de permanencia en países del tercer mundo. Sus enfoques se nutren de los antecedentes y experiencia de sus redactores. Todos ellos conocedores en profundidad del acontecer social de nuestros pueblos desde cargos al interior de la tecnocracia oficial estadounidense, altos mandos en el servicio de “ayuda militar”, los servicios de inteligencia y el cuerpo diplomático; investigadores “independientes”, dueños de negocios privados, periodistas especializados²⁷. Aparte, los informantes y proveedores nativos de datos, se cuentan entre los altos mandos de las fuerzas armadas, de la iglesia, las universidades, las ONGs.

²⁶ La información disponible escrita y virtual sólo da cuenta de los Documentos I, II y IV.

²⁷ Tal es el caso del redactor principal Roger W. Fontaine estrechamente ligado al grupo de asesores de Reagan para América Latina; el del ultra conservador Lewis Arthur Tams, asesor personal de Bush padre; Gordon Sumner, David C Jordan, Francis Bouchez de gran conocimiento directo sobre América latina y sus gobiernos; el general John K Singlaub, ex comandante de las tropas estadounidenses en Corea del Sur; Jaeanne Kirkpatrick, delegada del gobierno de Reagan en la ONU; James P. Lucier Director del staff del Comité de Relaciones Extranjeras del Senado de los Estados Unidos.

La CIA y los “tanques pensantes” ultraconservadores

La CIA es, conjuntamente con la Agencia de Seguridad Nacional (NSA), el organismo adscrito al Departamento de Defensa del gobierno de los EEUU. Se encarga de recopilar, analizar y usar “inteligencia” producida por agentes especializados mediante el espionaje en el exterior. Tanto de gobiernos como de empresas, organizaciones, institutos, universidades, corporaciones o individuos que puedan afectar la estrategia de seguridad nacional de ese país.

Es igualmente, la encargada de canalizar información producida por expertos pagados sobre asuntos de estrategia económica, política, educativa y cultural para la toma de decisiones sobre operaciones encubiertas, acciones paramilitares y acciones de política exterior a través de su División de Actividades Especiales.

La sede de la CIA está ubicada en Langley en el estado de Virginia. Junto a la Heritage Foundation (el quinto tanque pensante más influyente de Estados Unidos) y a la Carnegie Foundation, forman parte de los *think tank* productores del pensamiento ultraconservador norteamericano.

La CIA produce los “Documentos de Santa Fé”, la Carnegie el “Foreign Policy” y “Heritage Foundation” la web Townhall.com que incluye el magazine del mismo nombre, Religion News y Baptist Press. Los tres *think tank* constituyen el armazón ideológico conservador más influyente de Estados Unidos. Proclaman que la tarea de hoy es “poner de nuevo a la nación en el camino correcto de la lucha por la libre empresa, el gobierno limitado, la libertad individual, los valores tradicionales y la robusta defensa nacional norteamericana” (Heritage, 2010).

Townhall.com es la web identificada como “la fuente N° 1 de noticias”, en la que los líderes y fieles conservadores confían desde hace quince años. Pertenece a la “red Salem” que la integran otras nueve web, dedicadas a difundir noticias, comentarios y opinión de políticos conservadores, así como enfoques críticos sobre temas de actualidad, los gobiernos demócratas y los liberales republicanos²⁸. Incluye informes detallados, entrevistas, noticias de negocios y finanzas, que lo convierten en el medio de mayor difusión e impacto conservador en los EEUU y el mundo²⁹

El “Foreign Policy” es una publicación editada por la “Fundación Carnegie”. Se distribuye en más de 120 países y en casi todos los idiomas. Fue fundado en 1970 por Samuel Huntington, miembro conspicuo del Consejo de defensa nacional de los EEUU, asesor del presidente Johnson e impulsor de los ataques masivos a Viet Nam para obligar a sus soldados a abandonar sus

²⁸ Lo de “Salem” haría referencia a la actitud enjuiciadora de la cadena de radios, TV e Internet frente a las “herejías” representadas por las posiciones políticas de demócratas y liberales, frente al pensamiento ultraconservador de los republicanos norteamericanos.

²⁹ <http://townhall.com>

posiciones. Promotor de la Trilateral, director y profesor de Ciencias políticas y estudios estratégicos del Instituto John M. Olin de la universidad de Harvard. Autor de los controvertidos libros *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* y *Quiénes somos: Los desafíos a la identidad nacional americana*. En el primero, sustenta la tesis de que la fuente fundamental de los conflictos en el orden global será el choque de civilizaciones. En el segundo, puntualiza que “la inmigración mexicana a los EEUU dividirá a ese país en dos culturas y dos lenguas. Razón por la cual constituye un peligro para la identidad nacional norteamericana. Ésta, por estar basada en el protestantismo anglosajón, es opuesta a la falta de ambición y la aceptación de la pobreza como virtud necesaria para entrar al cielo, que distingue a los mexicanos y en general a los del tercer mundo. Para que éstos puedan participar del sueño americano les hace falta soñar en inglés” (Huntington, 2005, 2004).

El “Foreign Policy” tiene secciones especiales impresas y en Internet en todo el mundo. Para América latina está el “Foreign Policy edición española (FP)”, editada por FRIDE³⁰. El FP-español, se identifica como “una revista que ha logrado imponerse con perfil propio en el panorama de habla hispana con alrededor del 50% de su contenido como producción propia, aunque conservando el estilo de la original”. Dice, sin embargo, no ser una traducción de la original FP estadounidense y que intenta siempre sorprender al lector. (FP, 2010).

El “Fondo Carnegie para la paz internacional” fue creado en 1910 gracias a la donación de Andrew Carnegie (el industrial de origen irlandés que fundó la US Steel, productora de acero para EEUU y Europa). Está especialmente dedicado a la paz y la educación, según pedido expreso de su benefactor.

En 1914 la “Fundación” creó la “Academia de derecho internacional de La Haya”, en la actual Holanda. Empezó a funcionar en 1923. Actualmente forma parte de la estructura de los *think tank* de la globalización. Como tal, es influyente en la toma de decisiones sobre el mundo y América latina en particular. Edita libros, manuales, periódicos, textos, artículos, que se distribuyen en formato impreso y mediante suscripción por correo. Cuenta con programas de ayuda y espacios web dedicados a todas las regiones del planeta.

³⁰ FRIDE (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior) es un *think tank* europeo, con sede en Madrid, que busca influir en las políticas y prácticas de actores estatales y no estatales en Europa y otros ámbitos internacionales sobre paz y seguridad, democratización, derechos humanos, desarrollo y acción humanitaria, mediante la investigación aplicada y la promoción de un debate informado y basado en valores de justicia e igualdad. Aspira a proporcionar ideas innovadoras que contribuyan a reforzar y mejorar el papel de Europa en la escena internacional. Para ello, cuenta con un equipo internacional cuya diversidad multidisciplinar es un valor añadido. Concentra sus actividades en la cooperación para el desarrollo, seguridad y conflicto, sistema internacional, democracia, derechos humanos y educación (<http://www.fride.org/>).

El contenido de los Documentos de Santa Fé”

Producidos con una perspectiva de cuatro años (coincidentes con el inicio de los periodos gubernamentales norteamericanos), los Documentos de Santa Fé se empezaron a elaborar en 1982. Constituyen la pauta de la acción republicana. Consiguientemente, sus enfoques son críticos con relación a las administraciones demócratas y a su manejo de la política exterior estadounidense, aunque los más altos dirigentes de uno y otro partido sean los mismos que deliberan y producen los acuerdos.

- El Documento I de 1982, hacía un duro enjuiciamiento del gobierno Kennedy-Jonhson, con relación a la cuestión cubana y a la presencia soviética en latinoamérica. Enjuiciaba el gobierno de Carter respecto al manejo del Canal de Panamá; al acuerdo de Camp Davis (entre Israel y Egipto); a las relaciones diplomáticas con China; al tratado SALT II con la Unión Soviética sobre limitación de armas estratégicas que Ronald Reagan luego desconoció e invalidó; a la invasión soviética a Afganistán; a la revolución sandinista en Nicaragua; y a su política de derechos humanos para enfrentar la problemática del tercer mundo (Santa Fé, 1982).
- El Documento producido en los 90' es igualmente crítico con la tibieza con que el ex-presidente Clinton había manejado el problema Palestino-Israelí; su apoyo al protocolo de Kyoto sobre protección del medio ambiente; la invasión de Kosovo; la ley Helms-Burton contra el régimen cubano, a pesar de sus alcances violatorios de las normas internacionales sobre autodeterminación, comercio, finanzas aprobadas por la propia ONU (Santa Fé, 1990).
- El Documento del 2002, es un duro enjuiciamiento a la política de derechos humanos por haber favorecido el fortalecimiento de la “izquierda” latinoamericana; al trato indebido que tuvo el problema del Canal de Panamá y la presencia China en el control de los puertos de ese país; a la ayuda para la erradicación del narcoterrorismo que sólo ha favorecido el incremento de la corrupción en los países productores de coca; al descuido de la influencia militar-civil para rescatar la influencia modeladora de los militares norteamericanos en la educación y formación de los militares de los vecinos hemisféricos y en la vida política y cultural de estos países. Alude también, a la negligencia del gobierno norteamericano en el aseguramiento de la disponibilidad de los recursos naturales del hemisferio para responder a las prioridades nacionales de los Estados Unidos; a la ausencia de una política clara para enfrentar el problema de la legalización de las drogas y revertir su influencia; al trato poco eficaz del problema migratorio de latinos hacia Estados Unidos, especialmente de mexicanos, asociado al Acuerdo del Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) de 1994; a la ausencia de una actitud más agresiva para extender el populismo estatal y privado como la única defensa organizada de las personas sometidas a penurias; y, a las dificultades para hacer comprensible el sistema educativo estadounidense y su meta de “asimilación” asociada a la enseñanza del inglés, la democracia y la historia norteamericana (Santa Fé, 2002).

Lo que se advierte, es que los "Documentos de Santa Fé" constituyen un enfoque no sólo reactivo sino también propositivo del pensamiento republicano, con relación a los problemas económicos, políticos, educacionales e ideológicos de América latina y el Caribe. Se trata de una mirada que facilite la toma de decisiones acordes con los intereses financieros, industriales, comerciales y político-militares de los Estados Unidos.

El énfasis está puesto en la falta de fortaleza de los gobiernos demócratas e incluso republicanos liberales, para imponer el desarrollo y la expansión del libre mercado, la libre empresa, los intereses de las empresas norteamericanas en América latina, y los valores de una educación diferenciada para su *reproducción*.

Sentando prioridades

A lo largo de su corta historia, los Documentos de Santa Fé han establecido prioridades en cuanto a:

- La recomposición o instalación de gobiernos "aliados" de los Estados Unidos con poca o ninguna capacidad de gestión independiente y soberana, abiertos a la ingerencia directa de asesores y funcionarios instalados en el aparato civil y militar de los gobiernos de América latina directamente controlados por las embajadas norteamericanas. En el caso peruano, es ya rutinario encargar el ministerio de economía a funcionarios o asesores vinculados al FMI, el BM o el BID; así como entregar a la USAID, la NED, el IRI, el manejo de los programas y proyectos gubernamentales en educación, salud, cultivos alternativos a la coca, medio ambiente, investigación, tecnología, universidades, poderes del Estado, partidos políticos, centros de investigación, ONGs³¹.
- Promover e implementar programas de ajuste y reformas económicas neoliberales que faciliten la inversión norteamericana y europea en los países latinoamericanos, debilitando la capacidad empresarial local a fin de permitir su absorción o disolución. El marco general en el que se inscriben estas acciones lo constituye el "Consenso de Washington" y el instrumento operativo, los Planes de Ajuste Estructural- PAE.
- Neutralizar la posibilidad de ascenso a niveles de gobierno, de fuerzas progresistas. En general, de cualquier movimiento o posición crítica al modelo neoliberal, incluyendo sindicatos, movimientos regionales o locales reivindicatorios, profesionales y políticos, prensa crítica de oposición.

³¹ En el actual gobierno del ex-comandante del ejército peruano Ollanta Humala, los ministerios de economía, educación, desarrollo e inclusión social, por citar tres, tienen como ministros a profesionales que han trabajado directamente para el BM, la USAID, el BID o han sido beneficiarios de los financiamientos otorgados a las ONGs e instituciones a las que pertenecen (Foro educativo, Consejo nacional de educación, Instituto de estudios peruanos). En general, todos los actuales ministros y altos funcionarios de la administración pública se han beneficiado de los fondos que distribuyen esas instituciones financieras para asegurar el capital humano que asegure, desde el "régimen permanente", el poder establecido.

Favorecer, en su lugar, movimientos, partidos, organizaciones, prensa escrita, radio y TV defensoras de la democracia representativa, la propiedad privada, la educación de calidad centrada en valores.

- Favorecer y financiar el “populismo de derecha o estatal”, para “erradicar” la pobreza, a través de obras de infraestructura vial, agua, luz, escuelas, vivienda, asistencia médica, microcrédito, trabajo temporal. Medidas concebidas para evitar el cuestionamiento del modelo macro económico de crecimiento centrado en la exportación primaria, la inversión directa extranjera y dejar intocado el problema de la redistribución del ingreso.
- Fortalecer la presencia militar norteamericana directa o a través del financiamiento de compañías y grupos paramilitares para apoyar la lucha contra el “narcoterrorismo”.
- Alterar las bases de la cultura y la identidad nacional a través de obras de reconstrucción de las ciudades, siguiendo patrones importados de infraestructura vial que se corresponden con ciudades norteamericanas de gran extensión, edificadas sobre territorios usurpados. Resulta ilustrativo a este respecto, la “modernización” de Lima, con las obras realizadas por la gestión edil del alcalde Luis Castañeda Lossio, entre el 2003 al 2010, alterando totalmente la identidad de la capital peruana.
- Introducir en la población y especialmente en los estudiantes la cultura y costumbres norteamericanas a través de la educación y los medios de comunicación e información (escuelas, centros de idiomas, universidades, libros, revistas, música, radio, televisión, Internet y tecnología artefactual).
- Alentar la propagación de religiones evangélicas fundamentalistas provenientes de los EEUU (adventistas, mormones, testigos de Jehová, bautistas y otros), a través de la construcción de inmuebles, locales, estadios, clínicas, instituciones educativas, universidades; compra o alquiler de espacios radiales, televisivos, páginas web, blogs, grupos musicales, emisoras, producción masiva de música en todos los géneros y formatos, equipos folletos, ropa; del convencimiento cara a cara, puerta a puerta; y de la congregación de eventos masivos de adoctrinamiento y activismo religioso (Santa Fé I, II, IV).

Los Documentos de Santa Fé y la educación en América latina

Históricamente la política de Estados Unidos hacia América Latina nunca ha estado separada de la distribución global de poder. Empezó con la usurpación de tierras y el exterminio de poblaciones íntegras en el propio territorio norteamericano a fines del siglo XVIII, en el mexicano, el Caribe y Alaska en el siglo XX.

Su expansión por el mundo empezó con una fuerza inusitada luego de la primera guerra mundial, ya no sólo por el uso de las armas, sino uniendo éstas a su poderío económico y comercial. La conquista del poder marítimo ayudaría a consolidar su hegemonía en los continentes africano, europeo, asiático y en América latina.

Consolidar este poder no sólo ha implicado el desarrollo de una estrategia geopolítica militar y económica, sino también educativa e ideológica. Cobra importancia, en este sentido, dar cuenta de cómo la CIA asume la educación en los Documentos de Santa Fé, y cual es el sentido y significado que se le asigna en la construcción de una conciencia “global”. No debe pensarse, sin embargo, que esto haya tenido que esperar a la “caída del muro”. Fue parte constitutiva del pensamiento judeo-cristiano con el que aparecieron los primeros puritanos en territorio norteamericano y que se extiende hasta nuestros días.

La siguiente es una re-estructuración de las partes referidas a las “Propuestas” para el factor educación y la democracia en los “Documentos” analizados³².

- Es esencial el estímulo a un sistema de educación en América Latina en la que Estados Unidos tome la iniciativa ideológica. Esta debe poner énfasis en la herencia intelectual común del continente americano, pues a pesar de las diferencias regionales, son la cultura griega, la ley romana y la moralidad judeocristiana, la herencia común tanto a la América inglesa como a la América latina (Santa Fé I).
- La educación es el medio por el cual las culturas retienen, transmiten y hasta promueven su pasado. Quien controla el sistema de educación determina el pasado o cómo se ve éste, tanto como el futuro. El mañana está en las manos y en las mentes de quienes hoy están siendo educados. El objetivo de la guerra lo constituyen las mentes de la humanidad (Ibid).
- La educación debe inculcar el idealismo como un instrumento para la supervivencia (Ibidem).
- Las dos grandes preguntas de cualquier época: “¿quién soy yo?” y “¿qué hago aquí?”, siguen presentes en la actualidad. Las únicas respuestas válidas son las que armonizan con el individualismo, la responsabilidad política y el respeto a la propiedad privada. Debemos exportar ideas e imágenes que alienten y difundan estos valores (Ibidem).
- Debe iniciarse una campaña para captar a la élite intelectual iberoamericana a través de medios de comunicación tales como la radio, la televisión, libros, artículos y folletos, y fomentarse la concesión de becas y premios. La consideración y el reconocimiento son lo que más desean los intelectuales y tales programas los atraerá (Ibidem).
- Lo más importante, es la destrucción cultural...pues al cambiar la cultura, el cambio político y económico está virtualmente asegurado. Para esto, hay que crear valores comunes dominantes de la nación...a través de procesos que

³² En cuanto a educación, aquí se encuentran las ideas básicas que constituyen la columna vertebral de lo que es el Proyecto de “Educación para Todos” de Jomtien 1990, y del Programa de Acción de Dakar del año 2000. También de la Declaración de la I Conferencia mundial de educación superior de París en 1998, y del “Comunicado” de la II Conferencia del 2009.

ejerzan influencia en la religión, las escuelas, los medios de difusión masiva y las universidades. Estos procesos los deben encabezar los intelectuales y estudiantes y no los trabajadores...El ataque, no debe abarcar solamente uno o dos componentes de la cultura. Es efectivo en un amplio frente que redefine toda la cultura de la misma forma que el catolicismo fue redefinido por el protestantismo, se transformó el arte, los libros, la escuela, y reacondicionaron los currículums (Santa Fé II, 1990, p. 5).

- Ninguna elección democrática puede modificar la continua inclinación hacia el régimen privado. La industria de elevación de la conciencia debe estar en manos privadas. Los medios de difusión, las iglesias y las escuelas deben continuar desviando las formas democráticas hacia el individualismo y la propiedad privada. Los nuevos gobiernos democráticos deben reconocer esto como una lucha de sus regímenes (Op. cit, p. 6).
- La cultura social y el régimen político deben estar concebidos para proteger una sociedad democrática asentada sobre valores individualistas. Desde esta perspectiva, las instituciones de los Estados Unidos no pueden interesarse sólo por procesos democráticos formales (elecciones), sino por establecer programas de apoyo a la democracia a través de las fuerzas armadas, el poder judicial y la cultura política (Ibidem).
- Los principales pilares de los gobiernos permanentes son las fuerzas armadas y el poder judicial. Estas son instituciones que soportan cargas pesadas al abordar los conflictos de Baja Intensidad como una forma de guerra que incluye las operaciones psicológicas, la desinformación, la información errónea, el terrorismo y la subversión cultural y religiosa (Ibidem)
- EEUU debe emprender la educación orientada a romper el casamiento del marxismo-leninismo con el nacionalismo en América Latina. Esto, representa el mayor peligro para la región y para los intereses de los EEUU. Frenar esto requiere ir más allá de la forma de democracia asentada en las elecciones. Sólo mediante el fortalecimiento de grupos autónomos como los grupos empresariales de México o la prensa independiente de Perú (citados en el Documento como ejemplos), la sociedad puede desarrollar la voluntad democrática (Ibidem).

Las siguientes son algunas observaciones a las "ideas" que se destacan en estas "Propuestas":

a) EEUU se reserva "la iniciativa ideológica" de la educación sobre la base de una supuesta "herencia intelectual común" cuyos componentes serían la cultura griega, la ley romana y la moralidad judeocristiana.

Resulta, sin embargo, que nuestro pasado histórico-cultural, que sustenta nuestra herencia cultural, no es griego, ni romano y mucho menos judío o cristiano. América latina forma hoy parte de la cultura occidental y cristiana, como consecuencia de sucesivas invasiones europeas y finalmente

norteamericana. Asignarnos una herencia que no nos corresponde, responde a una ideologización de la historia y, consecuentemente, a una enajenación de nuestro pasado.

No hay “herencia intelectual” común que nos una a la “América inglesa”. Tampoco hay “herencia común” entre puritanos invasores irlandeses y los habitantes de los territorios de las naciones sioux, apache, cheyen y sus diferentes grupos etnolingüísticos, que los yanquis diezmaron. El pasado, la cultura y la moral de esos pueblos originarios nada tienen que ver con la tradición que aparejaban los herederos de la moral judeo-protestante. En el Perú nos reconocemos herederos de los chavín, los tiahuanaco, los nazca, los paraca, los collas, los chankas, los wari, los incas, que nada tienen de judíos racialmente, ni de cristianos, culturalmente.

b) EEUU se arroga la iniciativa de ideologizar la educación inculcando el idealismo (metafísico) que se sustrae a la realidad y no sirve para la práctica transformadora. Incentiva el individualismo y el consumismo como únicas respuestas a “quién soy y qué hago aquí”. Una educación de la intuición que se limita a los contenidos del mercado.

c) Estados Unidos proclama una educación que teniendo como objetivo las mentes de la humanidad, expone las ideas e imágenes de la libertad individual y el respeto a la propiedad privada como una forma de colonialismo mental.

d) La educación para los conservadores de Santa Fé, debe asegurar la captación de una élite intelectual iberoamericana a cambio de “becas y premios” porque esto es lo que nuestros intelectuales más desean. Siendo esta una verdad ineludible, no es menos cierto que ella se condice con el fatalismo intelectual y académico de algunos latinoamericanos y peruanos.

e) Queda claro que la política educativa concebida por la institucionalidad del Poder de los Estados Unidos para nuestros países, no sólo guarda una estrecha vinculación con las finanzas, el comercio, la industria y la estrategia geopolítico-militar del *nuevo orden mundial* que lidera ese país, sino que supone su conversión en procesos de destrucción-construcción cultural.

Destrucción de lo que nos es propio y construcción de una cultura de mercado y moralidad judeo-cristiana, desde las escuelas, las universidades, los medios de información. Teniendo como instrumentos básicos a las fuerzas armadas, al poder judicial y a la “burocracia permanente”.

Los “Documentos de Santa Fé”, la democracia y los procesos electorales

En esta parte es importante subrayar cómo la CIA entiende la democracia, los procesos electorales y quiénes son los que efectivamente ejercen el “poder” y se constituyen en el verdadero objetivo de la “ayuda” internacional para asegurar “régimenes democráticos”.

Los regímenes latinoamericanos, dicen, son “estatistas por hábito”, aun cuando estén dirigidos por representantes electos democráticamente. Son regímenes que se sustituyen a sí mismos y reducen constantemente la esfera autónoma de la sociedad civil. Esta actitud arraigada de muchos pueblos latinoamericanos es de tal naturaleza, que aun cuando las formas electorales pueden cambiar el gobierno temporal, éste produce estatismo. Sentencian que en tanto esto siga ocurriendo, EEUU y América latina se separarán aún más.

El problema, agregan, es fundamentalmente cultural, y gira en torno a cuál es la naturaleza del mejor régimen³³. Este no se reduce a formas y procesos con los cuales los gobernantes son electos, pues el centrarse en los procesos eleccionarios opaca los demás requerimientos esenciales para la responsabilidad democrática, favoreciendo de este modo la supervivencia de regímenes estatistas que socavan la independencia de la sociedad como una sociedad activa y con confianza en sí misma, capaz de hacer que sus representantes rindan cuentas de su responsabilidad. El régimen democrático requiere que el mecanismo político permanente, es decir, las estructuras burocráticas para mantener el orden y administrar la justicia (fuerzas armadas y poder judicial), garanticen los intereses de la sociedad. Lo que la CIA propone y debe ser extendido en la tierra, es la existencia de un supra poder que, yuxtaponiéndose a la estructura de los gobiernos temporales, maneje a éstos³⁴.

En el caso norteamericano se trata de la élite industrial-militar y guerrerista de la que en su momento, el propio ex- presidente Eisenhower advertiría: “sólo una ciudadanía alerta y bien informada puede obligar a los sectores industrial y militar a evitar el aumento desastroso de su poder fuera de lugar” (Eisenhower, 1961).

La propuesta norteamericana de democracia no es pues, la “democracia liberal” de la cual hablaba el jurista francés en su estudio sobre la democracia en los Estados Unidos.

Se trata, de la “propuesta democrática” que impulsa a un grupo de hombres y mujeres que “de manera perversa como apasionada”, buscan reducir todo atisbo de libertad y autonomía al nivel impuesto por las armas y el fundamentalismo judeo-cristiano. Esencia misma de los modernos despotismos igualitarios gracias al voto.

³³ El concepto de “régimen”, se entronca con el pensamiento político de Tocqueville. Precisa que aquél comprende tanto el gobierno temporal representado por el funcionario electo como el gobierno permanente que lo constituyen las burocracias y estructuras institucionales que no cambian como resultado de las elecciones, como las fuerzas armadas, el poder judicial y la burocracia civil. (Tocqueville, 2010). Desde la posición que impulsa y defiende los Estados Unidos, la exigencia de “responsabilidad” (de la que hablaba el pensador francés), sólo le es inherente a las sociedades con *régimen privado*. Los regímenes identificados como “estatistas”, comunes a Latinoamérica, no tienen o han perdido la capacidad para exigir y exigirse responsabilidad alguna.

³⁴ Un supra poder, “más allá del bien y del mal”, como precisara el presidente peruano, comandante Humala, en una alocución ante militares y policías en diciembre del 2011.

3. LA INSTITUCIONALIDAD FINANCIERA Y COMERCIAL

El principal objetivo del sistema de Bretton Woods fue poner en marcha un nuevo orden económico mundial. Manejado por los EEUU, buscaría dar estabilidad a las transacciones comerciales a través de un sistema monetario internacional con tipo de cambio sólido y estable fundado en el dominio del dólar. Para ello se adoptó un patrón oro-divisas. EE.UU se arrogaba el derecho de mantener el precio del oro en 35,00 dólares por onza³⁵ y se le concedió la facultad de cambiar dólares por oro a ese precio sin restricciones ni limitaciones. Al mantenerse fijo el precio del dólar, los demás países deberían fijar el precio de sus monedas con relación a éste, y de ser necesario, intervenir dentro de los mercados cambiarios con el fin de mantener los tipos de cambio dentro de límites de fluctuación aceptables.

3.1 El FMI

Otro de los objetivos de Bretton Woods fue, y es, obligar a los países a que cuando tuvieran déficits en sus balanzas de pago, deben financiarlos a través de las reservas internacionales o mediante el otorgamiento de préstamos que concede el FMI. Para esto fue creado.

Acceder a esos préstamos, implica de parte del país solicitante, “concordar” sus políticas económicas con el FMI. Hacerlo, implica “ajustar” a lo establecido desde el punto de vista monetario todas las demás políticas en el orden social (educación, salud, trabajo, seguridad social, infraestructura), productivo (minería, agricultura, pesquería, ganadería, construcción, comercio, turismo), demográfico (población), político (Estado e instituciones) y cultural (identidad, arte, información).

3.2 El Grupo del Banco Mundial (GBM)

Los préstamos que cada país solicita al FMI sólo pueden ser destinados a cubrir los déficits “temporales” de balanza de pagos, y cada país deudor tiene un plazo de pago de tres a cinco años (préstamos de mediano plazo).

De ser necesaria cualquier asistencia a largo plazo, la misma debe ser solicitada al Banco Mundial, o a las instituciones financieras dependientes de su administración y que forman el llamado Grupo del Banco Mundial (GBM): el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (IAF por sus siglas en inglés), la Corporación Financiera Internacional (IFC por sus siglas en inglés), el “Organismo multilateral de garantía de inversiones” (MIGA por sus siglas en inglés), el Centro internacional de arreglo de diferencias relativas a inversiones (CIADI). Todas estas instituciones

³⁵ Hoy, bordea los dos mil dólares la onza, con tendencia a incrementarse. Mientras más suba, más se deprecian las monedas nacionales y, consiguientemente su capacidad de compra.

El BIRF, es el propio BM con un nombre aparentemente menos escarecedor pese a su triste historia en la reconstrucción europea después de la II guerra mundial. Tiene como objetivo la reducción de la pobreza en los países de ingreso mediano y los países pobres con “capacidad crediticia”. Aquéllos con potencial de recursos naturales explotables mediante sus préstamos, garantías, productos de gestión de riesgos y servicios analíticos y de asesoramiento (BM:2010).

El BIRF se fundó en 1944. Posee una estructura similar a la de una cooperativa en la que están representados, nominalmente, los 187 países miembros, pero su administración y gestión depende directamente de la Junta Ejecutiva del BM.

El BIRF obtiene la mayoría de sus fondos en los mercados financieros mundiales y se ha convertido en uno de los prestatarios institucionales más grandes desde que emitió su primer bono en 1947. Los ingresos generados por el BIRF con el paso de los años le han permitido manejar las actividades de desarrollo en el mundo, y mantener su solidez financiera. Esto le da la posibilidad de obtener capitales a bajo interés que luego ofrece a sus “clientes”, a cambio de la entrega de sus soberanías.

La IAF, “otorga préstamos sin interés y donaciones para programas que fomenten el crecimiento económico, reduzcan las desigualdades y mejoren las condiciones de vida de la población de los países más pobres” (IAF, 2010).

La IFC, “otorga préstamos, capital accionario, financiamiento estructurado, instrumentos de gestión de riesgos y servicios de asesoría para fortalecer el sector privado en los países en desarrollo” IFC,2010)³⁶.

El MIGA, (creado en 1988) “promueve la inversión extranjera en países subdesarrollados y otorga garantías a los inversionistas contra pérdidas ocasionadas por riesgos no comerciales como expropiaciones, inconvertibilidad de moneda, restricciones de transferencias, guerras o disturbios. Opera con cargo a las aportaciones de los 175 países miembros” (MIGA, 2010).

El CIADI, fue creado en 1966 para “resguardar la inversión extranjera en los países subdesarrollados y brindar servicios de conciliación y arbitraje de diferencias”. Cuenta con 144 países miembros (CIADI, 2010).

³⁶ Creada en 1956, la constitución del IFC es el instrumento del BM para fomentar la inversión del sector privado en las naciones en desarrollo. Por su parte, la IAF fue creada en 1960 y desde entonces ha acumulado deudas de los países prestatarios que superan los doscientos veintidós mil millones de dólares. Al observar la estructura de sus préstamos sólo el 2 y el 8% están destinados a la industria y la agricultura, respectivamente. Esto explica por qué, no obstante definirse como préstamos para el crecimiento económico, todos los países “beneficiarios” (mayoritariamente africanos), se mantienen en peores condiciones de pobreza. La principal fuente de recursos financieros de esta institución, proviene de los pagos de deuda que hacen los propios países “beneficiarios”, dando lugar a un círculo perverso.

Crecimiento económico y populismo de derecha

El Banco Mundial y el FMI forman parte de la estructura tecnocrática de la Organización de las Naciones Unidas. Juntas y de la mano con las instituciones financieras que conforman el GBM, del BID, y de la USAID, instrumentalizan la casi totalidad de la vida económica, social, política y cultural de los países del tercer mundo, a través de préstamos para proyectos de inversión, políticas de desarrollo y ayuda humanitaria.

El crecimiento económico, en el modelo capitalista, amplía la brecha de la desigualdad y la miseria de quienes no tienen posibilidad alguna de acceder a sus beneficios.

Los países beneficiarios de la “asistencia” que brindan las instituciones financieras acceden a ésta con cargo a sus impagables y cada vez más crecientes deudas externas. Cada financiamiento del BM, del BID, o de la USAID a los “países prestatarios”, es anunciado a los empresarios de los países “no prestatarios” de Europa, Asia y EEUU como la oportunidad de “hacer negocios” en nuestros países con cargo a la deuda que nos imponen. Esto implica que todos los bienes y servicios que sean necesarios para los proyectos de educación, salud, cultura, poderes del estado, partidos políticos infraestructura, minería, petróleo, gas, agricultura de exportación, pesquería y otros, tienen que ser adquiridos en los países “no prestatarios”. Asumen, de este modo, a través del Estado, las concesiones para habilitarse la infraestructura, energía, agua, saneamiento, carreteras, puentes y recursos humanos para sus inversiones directas en esos sectores, sin dejar nada de la tecnología que utilizan, una vez saqueados nuestros recursos.

El crecimiento económico no es compatible con la distribución equitativa del ingreso y con el empleo. Por eso, cuando termina una “inversión”, los únicos beneficiarios son los dueños de las empresas, sus empleados calificados y el país donde se acumula la riqueza (que nos roban) para multiplicarla otra vez y ser cada vez más ricos y poderosos. Lo prueban los cientos de proyectos extractivos (mineros y energéticos) que “promueve” el GBM en el Perú y el mundo que sólo han dejado destrucción y generado mayor pobreza.

Todos y cada uno de los programas y proyectos que operan en el Perú, en virtud de las políticas y estrategias definidas por el BM para favorecer la inversión privada extranjera, participan de la misma lógica perversa. Permitir que “mercaderes” europeos, norteamericanos, japoneses y chinos, “hagan negocio” directamente y/o a través del Estado. Tal es el caso del ponderado programa “Juntos” que del Perú, el BM ha decidido replicar en países que comparten la misma obsesión colonialista (México, Colombia, Panamá, Costa Rica, Chile)³⁷. Este programa opera en 14 de los 25 departamentos que

³⁷ “Juntos”: “Programa nacional de apoyo directo a los más pobres”, fue creado en el Perú en abril del 2005 durante el gobierno de derecha de Alejandro Toledo. Ha sido asumido por el actual gobierno peruano como el programa emblemático para impulsar el desarrollo y la inclusión social. Tiene como

tiene el Perú. Equivale al 56 % del territorio nacional donde la presencia del BM y las otras financieras norteamericanas es omnimoda. Todos son departamentos de extrema pobreza pero, al propio tiempo, los más ricos en potencial minero, hídrico y energético de la sierra y selva peruana: Ancash, Ayacucho, Cajamarca, Apurímac, Cusco, Huancavelica, Huanuco, Puno, Pasco, Junín, La Libertad, Piura, Amazonas Loreto. En todos, operan empresas mineras de distintas nacionalidades gracias a los “negocios” ofertados por el BM, el BID, la USAID.

¿Qué hace ahora el Estado peruano, a través de su flamante ministerio de desarrollo e inclusión social? Lo mismo que durante el gobierno anterior del derechista Alan García, peso y talla de los niños hasta los 14 años, educación básica para niños, obtención del documento de identidad, alimentación y nutrición y entrega de incentivos monetarios. Exactamente, lo definido como una de las prioridades de la acción norteamericana en “Los documentos de Santa Fé” que se identifica como “populismo de derecha”³⁸.

Esto da cuenta de cómo se articula pensamiento dominante, financiamiento impuesto y asistencia técnica con la actuación de gobiernos entreguistas. Ilustra, igualmente, cómo opera la estrategia del asistencialismo de derecha para el conformismo y la desmovilización política de las poblaciones implicadas.

Focalizar para empobrecer

El Programa Juntos es, ciertamente, como dice el Director del sector de reducción de la pobreza del BM, Marcelo Guigale “un traje hecho a la medida debido a que ha sido concebido en función de la focalización”. Esto es, en base al criterio que permite ubicar donde debe priorizarse la “ayuda” para asegurar la productividad de los “negocios” norteamericanos, canadienses, europeos, japoneses o chinos con el oro, la plata, el gas, el agua, la flora, la fauna del país. La pobreza, ciertamente, alienta la perversidad de propios y extraños.

La urgencia de aproximar satisfactores a las necesidades inmediatas de las poblaciones más desprotegidas no pasa por el asistencialismo manipulador y enajenante. Esta es la actuación que instrumentalizan los organismos financieros respondiendo a los imperativos definidos por los “gabinetes estratégicos” para la depredación económica, el dominio político, el desarraigo cultural y la enajenación política. Abordar los satisfactores pertinentes pasa por

finalidad declarada, contribuir a la reducción de la pobreza y romper la transmisión intergeneracional de la pobreza extrema y como propósito, generar capital humano en hogares en pobreza en corresponsabilidad Estado-Hogar, mediante la entrega de incentivos para el acceso y uso de servicios de salud, nutrición y educación, bajo un enfoque de restitución de esos derechos básicos (Programa Juntos, Antecedentes, 2012) www.juntos.gob.pe

³⁸ Renos Vakis, economista senior del BM, diría en Perú en febrero 2012, que estas entregas estaban diseñadas para ir “graduando” a los que las reciben, de tal modo que cada vez entre más gente. “No crea incentivos permanentes”. Tal, precisamente el sentido de la “ayuda”. Paliar el hambre de unos pocos por un tiempo y luego de otros por otro tiempo, pero nada con el empleo productivo y consecuentemente con el ingreso. A la perversidad, el cinismo.

distinguir entre las causas de las necesidades (producción, integración al mercado, comercialización, desempleo, ingresos) y sus efectos o síntomas (pobreza, exclusión). Definir un sentido distinto al asistencialismo focalizado del BM o de cualquiera de las IFI asentadas en el Perú, como en el resto de América latina, implica un nuevo tipo de Estado que asuma el desafío de pensar, decidir y actuar tras objetivos de transformación social.

La idea rectora del BM y de las otras IFI, es que la “ayuda” debe cubrir las dos aristas del populismo de derecha: favorecer los intereses del mercado y desmovilizar a la población pobre. El concepto de “focalización” resulta clave en este sentido. Se expresa en la sentencia del funcionario del Banco citado más arriba: “hacer que los gobiernos y sus funcionarios nacionales repitan permanentemente la palabra focalización porque ayuda a que la pobreza caiga”³⁹.

Mercado y focalización se convierten así en los dos ejes organizadores de toda “inclusión”.

El Estado declina de su capacidad rectora y entrega la aplicación de las políticas sociales a las IFI que diseñan los programas, asignan los recursos, los instrumentalizan, hacen el monitoreo y miden. Se reservan, como condición, el derecho de ofertar y subcontratar a quienes estén dispuestos a hacer “lucrativos negocios”. El Estado pierde su capacidad de ser promotor del desarrollo, pero al propio tiempo claudica en su deber de proteger la soberanía nacional.

Los cuatro principios por los que se regula toda política de “focalización” con sustento en el mercado, son:

- identificación precisa de los “beneficiarios” (priorizando “a los más pobres”),
- transferencia de subsidios a las familias para incrementar el poder de compra (“cada año incorporamos más familias”, reza el slogan del BM),
- medición de las acciones desarrolladas (manipulando las estadísticas).

La “selectividad” que subyace a toda política de focalización del BM, no es otra que la de los lugares donde las posibilidades de “hacer negocios”, son óptimas, por su potencial estratégico en recursos naturales.

El BM, ha hecho de la “focalización” su paradigma. Su objetivo, sin embargo no es sólo de índole económico-financiero. Como parte de la estructura de la institucionalidad del Poder, es también generar consensos en apoyo a sus políticas, desactivar conflictos latentes, incrementar las bases sociales de apoyo al modelo neoliberal. La educación aporta a su *reproducción*.

³⁹ Declaraciones a la prensa peruana hechas por el señor Marcelo Guigale Director del sector de reducción de la pobreza del BM, el 24 de mayo del 2010.

El Banco Mundial y la educación

Con relación a la educación, el BM sostiene que la “ayuda” que brinda “se enfoca en maximizar el impacto de la educación sobre el crecimiento económico y la reducción de la pobreza”.

El Banco no se equivoca. La educación que nos ha impuesto resulta funcional a la maximización de las utilidades del crecimiento económico controlado por las grandes y medianas empresas norteamericanas, europeas o asiáticas que operan en nuestros países. Nosotros aportamos mano de obra barata sin mayor calificación que la necesaria para incrementar los beneficios de los propietarios de las empresas, de sus gerentes, ingenieros y personal especializado. También, de aquéllos connacionales que ajenos a la idea de pertenencia y de sostenibilidad de nuestros recursos naturales, hacen escarnio de la pobreza extrema de millones de hombres, mujeres y niños y de nuestra posibilidad de independencia económica.

Desde Jomtien en 1990 y de Dakar en el 2000, la llamada “Educación para todos” enfatizó sólo la educación básica: leer, escribir, calcular e internalizar los valores propios de la moral judeo-cristiana. Para esto, vía deuda (llamada “ayuda”), el Banco y sus agencias subsidiarias financian materiales, capacitación y evaluación de docentes, currículos, leyes de educación, ministros y funcionarios y una amplia red de ONGs con sus expertos obsecuentes.

El BM, es “el mayor proveedor del mundo de financiación externa para la educación”. Provee también asesoría política, análisis y asistencia técnica (BM, 2010).

Los préstamos del Banco para la educación empezaron en 1963 y ahora constituyen el 9% del total. Es el quinto sector más grande. Los préstamos totales del Banco para la educación al 2005 (última actualización) fueron de 2 billones de dólares en todos los proyectos y sectores, habiendo empezado con \$728 millones en el 2000. La educación primaria recibe el porcentaje más alto. El 29% del total.

El propósito del BM con relación a la educación básica es universalizar ésta en términos cuantitativos. Su “apoyo” a la educación secundaria y superior es para desarrollar las “habilidades” que son vitales para competir en los actuales avanzados mercados globales impulsados por el conocimiento (BM: 2010).

La delimitación de sus propósitos no deja lugar a dudas si confrontamos lo que son los egresados de secundaria y superior de cualquier país de ALC con las apreciaciones del propio Banco, gracias al “desarrollo de habilidades”: individuos dispuestos a confrontar los desafíos de su vida personal, profesional y social con “ingenio, disimulo y maña”. Ciertamente, esto nada tiene que ver con la posibilidad de competir en el mercado del conocimiento. Lo que las

habilidades que promueve la educación concebida por el BM garantizan viveza, oportunismo, arribismo, generaciones “yuppie”, generaciones “X” (todos, valores inherentes a la cultura de mercado y al individualismo) pero, al propio tiempo, sujetos obsecuentes, anodinos, sumisos, mediocres, apolíticos.

El BM pondera las cifras de sus “apoyos”, a sabiendas que estos no sólo condenan a nuestros pueblos a la eternidad de la deuda, sino también a la agonía de una vida reptante. No existe evaluación alguna que demuestre válida y confiablemente que los 86 países de “bajos y medianos ingresos” (los sometidos al colonialismo financiero), que al 31 de marzo de 2005 implementaron un total de 147 proyectos educativos, por un monto de 8,400 millones de dólares, tengan hoy mejor calidad de educación y que ésta haya beneficiado por igual a hombres y mujeres.

Las cifras manejadas por el Banco podrán convencer a sus funcionarios y a los gobernantes de turno en cada uno de nuestros países respecto del gran avance hacia la Educación para Todos⁴⁰ que hasta hoy no ha mostrado resultado alguno que falsee su fracaso. Lo cierto es que ningún cotejo de cifras podrá ocultar la miseria de la educación en nuestro continente y su profunda anomia institucional.

En este sentido, resulta sencillo, pero falaz y ocioso, cotejar cifras “record” cuando éstas están lejos de reflejarse en efectos e impactos. El único país en ALC que los puede exhibir es Cuba y ahora último Venezuela y Bolivia. El primero no recibe “ayuda” alguna. Y los segundos, uno más temprano que el otro, deslindaron con el BM y el FMI, las responsabilidades que les compete como países soberanos. Mientras las prioridades no las decidan nuestros pueblos, los miles de millones del Banco seguirán sirviendo a los propósitos de la *reproducción* del orden mundial controlado por los EEUU, y a la extensión de su ideología alienante y maniqueísta.

En la reciente estrategia al 2020, del BM en educación (la anterior -ya fracasada- era al 2015), se dice que el propósito es “desarrollar en los ciudadanos conocimientos y aptitudes para vivir y trabajar, que permitan reducir la pobreza y fomenten el crecimiento a largo plazo y el buen gobierno” (BM: Estrategia de educación 2020). Ya no son los niños, sino los ciudadanos. ¿Será que ahora el BM enfatizará la alienación de los mayores de 18 años, que es la edad en la por su Constitución adquieren la ciudadanía los peruanos?

Nada de esto. Se trata de un discurso más sin mayor referencia empírica. Caro al entendimiento de nuestros gobernantes y a los poderes mediáticos para seguir haciendo de la educación un motivo que les asegure cuotas de poder.

⁴⁰ Este fue un compromiso internacional para educar a todos los niños, niñas y adultos en el mundo que se adoptó por primera vez en la conferencia mundial de Jomtien 1990 y luego se reprogramó en el 2000 en Dakar.

Cómo interviene el BM en la educación en el Perú

El Perú no ha sido ajeno a la impronta del “Proyecto de Educación para Todos” surgido de las conferencias mundiales de Jomtien y de Dakar para la educación básica regular, y de la “Educación Superior del siglo XXI” surgida de las dos conferencias de París de 1998 y 2009. Todas, manejadas por el BM, el FMI, la UNESCO y la OCDE.

En Jomtien”, en 1990 se fijaron once objetivos orientados a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Eran los tiempos del Consenso de Washington y la caída del muro de Berlín. El mercado internacional necesitaba de la “inclusión” de mano de obra barata con un mínimo de competencias básicas (leer, escribir, calcular).

En el 2000, tras ser evaluados los logros alcanzados y evidenciarse su fracaso, se redefinieron los principios y las políticas en función de las nuevas condiciones del mercado y de la extensión de la informática a las economías “en vías de desarrollo”. Los objetivos de Jomtien se redujeron a seis, buscando hacerlos compatibles con los Objetivos del Milenio propuestos por Koffi Annan ex-secretario general de la ONU y director del Club de Bilderberg. El “Marco de acción de Dakar” fijó como requisito previo, la constitución de “foros nacionales de educación para todos” en cada país suscriptor. Estos foros recibieron el encargo de llevar a cabo “diagnósticos nacionales” sobre los seis objetivos fijados y elaborar sus respectivos “Proyectos nacionales de educación para todos” (PNEPT), con metas precisas que no podían exceder del 2015.

El plazo fijado para la constitución de los “Foros nacionales” fue el año 2002, y así lo hicieron todos los países comprometidos, excepto el Perú que recién en el 2003 constituyó el suyo. Una vez establecido, convocó a todas las ONGs que de una u otra manera trabajan el tema educación y que, como es propio de un país centralizado, las integran las mismas personas; a las universidades públicas y privadas, las asociaciones de pueblos originarios, el ministerio de educación, el ministerio de la mujer, las organizaciones sindicales del magisterio. El “Foro” dio a conocer el “Plan nacional de educación para todos” (PNEPT), en el año 2005.

Este “Plan”, patrocinado por el Grupo del Banco Mundial, coexiste con el llamado “Proyecto Educativo Nacional al siglo XXI” (PEN) elaborado por el Consejo Nacional de Educación (CNE), un órgano autónomo adscrito al ministerio de educación.

El CNE fue creado en la ley de educación 23384 de 1982, durante el segundo gobierno del arquitecto Belaúnde Terry⁴¹. Fue puesto en marcha recién en el

⁴¹ Belúnde Terry fue derrocado por la revolución de la fuerza armada el 03 de octubre en 1968 iniciándose un proceso de profundas transformaciones económicas, sociales y políticas (como la nacionalización de nuestros recursos naturales, la reforma agraria, la reforma del Estado, la reforma educativa y la filiación tercermundista de la revolución, entre otras). La revolución fue truncada por obra del general Francisco Morales Bermúdez, tras un golpe institucional dado en 1975 instrumentado por la CIA y la Trilateral. Morales Bermúdez es actualmente acusado por la justicia argentina por su

2000, durante el Gobierno de Transición de Valentín Paniagua (ministro de justicia de Belaúnde en su primer gobierno, y de educación en el segundo)⁴². En el 2003 fue incluido en la actual ley de educación 28044 que fue elaborada por el coordinador de la Comisión Presidencial de Educación del gobierno de Alejandro Toledo, Carlos Malpica Faustor, consultor de la UNESCO y del BM, y ministro de educación de ese gobierno.

El CNE, reúne a ex-ministros, empresarios privados, ex-dirigentes sindicales, representantes de consorcios católicos y ex-servidores públicos de la educación que han hecho de este organismo una caja de resonancia de los mandatos del Banco Mundial, del BID, de la USAID, que co-financian su presupuesto.

El “Proyecto educativo nacional al siglo XXI” (PEN), lo patrocina la USAID a través, precisamente, del Consejo Nacional de Educación (CNE). Nunca tuvo aplicación práctica porque, según se señala en su Introducción, esta posibilidad debe ser asumida por el gobierno y el llamado “Foro del Acuerdo Nacional”⁴³. En realidad. El llamado “Proyecto...” no es sino un largo e incomprensible listado de políticas que se supone debe asumir para si concreción el gobierno que decida adoptarlo. El gobierno aprista de Alan García que aprobó su vigencia, se desatendió del hecho y, durante este período el Acuerdo Nacional no funcionó debido a que era una creación del gobierno precedente de Alejandro Toledo del partido Perú Posible. El actual gobierno (que llegó al poder gracias a su alianza con ese partido), decidió “reinstalarlo”, pero al cambiar la correlación de fuerzas y alejarse Perú Posible de su eventual socio, el Acuerdo Nacional ha vuelto a ser sólo una fachada. Todo lo que el actual gobierno de Ollanta Humala, viene implementando a través de su ministerio de educación, es lo previsto por el BM en su Estrategia de asistencia al país 2012-2016 y en su estrategia para la educación peruana al 2020. El mencionado proyecto, se convierte así, en lo que siempre fue: un frondoso remedo de las provisiones del BM para justificar la existencia del CNE y el pago de quienes con sus elucubraciones le aseguran,

participación en las acciones de asesinatos y desapariciones del Plan Cóndor. Este Plan fue llevado a cabo por la CIA con las más feroces dictaduras militares del cono sur de América latina contra militantes de partidos de izquierda).

⁴² Durante este gobierno el CNE llevó a cabo la primera “Consulta nacional de la educación” cuya metodología fue encarada a un equipo independiente. Implicó un proceso interesante de movilización social, pero terminó en un fracaso, por el “manejo” de la información resultante de los departamentos, que hizo un grupo de “expertos” convocados por la secretaria ejecutiva de la Consulta y la renuncia del equipo independiente. Esos mismos “expertos”, miembros del CNE y de la ONG “Foro educativo”, ocupan actualmente los más altos cargos directivos en el ministerio de educación. El CNE, realizó, varias consultas más, en los años siguientes. Todos para justificar las exigencias de su financiamiento, pero sin aporte alguno al entendimiento de la problemática educativa nacional.

⁴³ Una instancia de fachada creada por el gobierno de Toledo en el 2002 para “asegurar la gobernabilidad” del país, siguiendo lineamientos de los Documentos de Santa Fé. Lo integran el presidente de la república, el presidente de su consejo de ministros, los representantes de la asamblea nacional de gobiernos regionales, de la asociación de municipalidades, de los partidos políticos y de organizaciones de la sociedad civil. La única vigencia que se le atribuye es la de su existencia, que se transmite de gobierno a gobierno sin el menor impacto. Sus ocasionales acuerdos “buscan vincular el corto, mediano y largo plazo de las políticas de Estado” (sic) www.acuerdonacional.pe

conjuntamente con la ONG “Foro educativo”, la *reproducción* de una educación al servicio de los intereses de las financieras y del *nuevo orden mundial*⁴⁴.

En sucesivos estudios exploratorios realizados por el autor entre los años 1998-2011, a muestras distintas de docentes en ejercicio, que realizaban estudios de complementación para obtener el grado de bachiller y luego el título de licenciados, en universidades públicas, se llegó a comprobar que ninguno tenía idea alguna sobre lo que significaban Jomtien y Dakar. Tampoco sobre el “Plan nacional de educación para todos” y sólo el 1% había “oído” algo del “Proyecto educativo nacional al siglo XXI”. Similares resultados se obtuvo con estudiantes que realizaban estudios de maestría y de doctorado en universidades públicas y privadas de la capital peruana y en cinco departamentos de la sierra y selva.

Esto corrobora la enorme distancia que separa a los organismos creados y financiados por las financieras de origen norteamericano y los docentes que a diario enfrentan una labor, cuyo sustento ontológico, nada tiene que ver con la realidad de millones de estudiantes que reciben una educación considerada del peor nivel de calidad. En un alarde de cinismo, sin embargo, son esas mismas instituciones financieras las que solventan los gastos para las mediciones que certifican que el Perú se encuentra entre los dos últimos países del mundo en niveles de rendimiento en las áreas básicas del conocimiento humano.

En el ejercicio de sus prácticas pedagógicas los docentes peruanos se atienen al llamado “Diseño curricular nacional” que traduce, normativamente, los objetivos de la educación previstos por el BM para sus diferentes niveles y modalidades.

Los grados de ignorancia casi absoluta sobre los marcos-macro en los que se inscriben las políticas, las estrategias, los objetivos y las modificaciones que se imponen, es una constante no sólo entre los docentes en ejercicio, sino también entre los docentes de docentes a quienes se les encarga la capacitación de los primeros. El Consenso de Washington, los Objetivos del milenio, el BM, el BID, la USAID, Jomtien, Dakar, las Conferencias de París, las Cumbres de Presidentes, son realidades que no les advierten nada.

La orfandad informativa y conceptual de los docentes peruanos, contrasta de este modo con el manejo oculto y manipulador que hacen organismos como el CNE, la ONG “Foro educativo” o el propio “Foro educativo nacional de educación

⁴⁴ La ONG “Foro educativo”, es la organización de mayor gravitación en la escena nacional. Con una gran cobertura mediática, tiene a sus integrantes en los espacios estelares de los diferentes medios de información como Radio programas del Perú (RPP) que llega a los más recónditos lugares del país vía televisión y radio y de las redes que trabajan a nivel internacional como Educa Red, que co-financia la transnacional Telefónica. Reúne a los mismos personajes del CNE y del “Foro nacional de educación para todos” creado siguiendo los lineamientos de Dakar. Todos acérrimos defensores de la iniciativa privada, la cultura de mercado y la moralidad judeo-cristiana, apoyados en la manipulación de un discurso popular y con gran despliegue de imágenes, símbolos y frases hechas. Tiene como mérito el haber provisto a los gobiernos de turno de todos los ministros, viceministros y altos funcionarios el ministerio de educación en lo que desde fundación hasta hoy. Está financiado por la USAID y se ocupa de *reproducir* para el Perú el “pensamiento” y las políticas emanadas del BM, la UNESCO, la OCDE la OEI, la OEA, CEPAL y otras instituciones del colonialismo educativo en América latina y e Caribe.

para todos”, de lo que nos viene impuesto desde el BM, la UNESCO, la OCDE, la OEI, la OEA, CEPAL, BID, USAID⁴⁵. La vida cómoda y satisfactoria de los llamados “gurús” de la educación peruana, nada tiene que ver ni con la crisis de la educación y su anomia institucional, ni con la práctica pedagógica de cientos de miles de docentes movidos por la inercia de un sueldo que no cubre sus necesidades básicas.

La estrategia del BM hacia el 2020

En noviembre del 2010, el Banco Mundial terminó la preparación de “la nueva estrategia 2011-2020” para el sector de educación de todos los países que, como el Perú, financian sus gastos de inversión con los fondos provenientes de esta macro institución.

Este tipo de reuniones las realiza el BM como parte de un proceso amplio de consultas alrededor del mundo, para recoger insumos para sus estrategias y poder fortalecer su labor de “apoyo” a los países en el logro de objetivos educativos prioritarios (previamente definidos), tales como: la demanda de educación secundaria, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, la transmisión de capacidades necesarias a los jóvenes para el crecimiento y el desarrollo, el fortalecimiento de las instituciones y los sistemas educativos, la medición de los resultados y los impactos, el respaldo a la recolección y difusión de datos sobre experiencias concretas en el sector de educación (BM: 2010, p2).

En el caso peruano, el Banco Mundial realizó en Lima, el 28 de abril del 2010, una consulta con representantes de las instituciones involucradas con el tema de la educación: Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación (CNE), Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica (IPEBA), ONGs Foro Educativo, GRADE y Tarea, Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto peruano de administración de empresas (IPAE). La consulta giró en torno a los principales desafíos educativos que se presentarán en los próximos diez años, sobre la base de las enseñanzas recogidas de las estrategias anteriores del BM. En noviembre del mismo año, el BM presentó la nueva estrategia 2011-2020, que define y moldea lo que será la educación en el Perú durante los gobiernos en estos años.

Para quienes entendemos la educación, sus reformas y sus erráticas políticas desde un enfoque crítico, las “consultas”, no son sólo parte del estilo impositivo de trabajo del BM, sino también la continuidad de una historia de dependencia de poderes constituidos más allá de nuestras fronteras.

El resumen de las “consultas” se anexa en una “adenda” para complacencia de los participantes. Las consultas conducen a la imposición de políticas para su fiel

⁴⁵ Debe advertirse como algo que supera lo anecdótico, el hecho de que los integrantes de cada una de las instituciones clave para la *reproducción* de la educación impuesta en el Perú, se repiten en cada una de ellas. Los de la ONG “Foro educativo”, pertenecen al CNE y estos a su vez al “Foro educativo nacional”. Se trata de una verdadera “argolla”.

cumplimiento por los gobiernos obsecuentes de la región. Ocurren cada vez que se producen nuevas exigencias en el contexto de las relaciones de dominación impuestas a nuestros pueblos por los Estados Unidos. Responden a lo que el BM llama “Estrategias de Educación” (ESE) y que se enmarcan en las “Estrategias de Alianza con Países” (EAP), elaboradas, discutidas y aprobadas por el propio Banco, y luego comunicadas a los gobiernos de turno para su ejecución⁴⁶. La del año 2000 coincidente con lo aprobado en Dakar, enmarcó la acción del gobierno de transición del ex-presidente Valentín Paniagua (2000-2001) y la de Alejandro Toledo (2001-2006). Durante este período gubernamental, en el 2003, se aprobó la Ley de Educación Nacional elaborada, como se dijo, por un consuetudinario consultor nacional de la UNESCO y del BM que llegó a ser ministro de educación.

En el 2005, a partir de los “lecciones aprendidas” pero, sobre todo, de acuerdo con las renovadas exigencias que los *think tank* del poder mundial tenían previsto para América latina y el Caribe, el BM impuso la estrategia adaptada “AESE 2005” que rigió el destino de la educación en ALC y en el Perú, durante el gobierno del ex-presidente Alan García (2006-2011). Aquí quedó establecida la cartera de inversión del BM en el Perú, para el período 2007-2011. Preveía 3,500 millones de dólares para 20 proyectos dentro de 06 actividades clave⁴⁷:

- Mantenimiento de la estabilidad macro y reducción de las vulnerabilidades
- Aceleración y ampliación de la base del crecimiento
- Logro de un crecimiento ecológicamente sostenible
- Satisfacción de las necesidades básicas
- Promoción y desarrollo de un nuevo contrato social en los ámbitos de la educación, salud y nutrición; y
- Modernización de las instituciones del estado

La distribución porcentual de estas “inversiones”, asignó 47% al apoyo presupuestal. Al transporte, 14%; a la industria y comercio 13%; a energía y minas, 7%. Asegurando así los sectores clave para los inversionistas a los que el Banco invita para hacer “negocios” en nuestro país. Contrastando con esta orientación hacia los “negocios” más rentables, está la asignación al sector

⁴⁶ La estrategia de asistencia a los países (EAP) constituye el principal marco del Banco Mundial para el diseño de programas de asistencia para “prestatarios” de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) que son dos agencias del Grupo del BM. Éste prepara una estrategia de asistencia para cada uno de los países para luego imponerlas. Las estrategias señalan las áreas en las que la “ayuda” del Banco puede contribuir en mayor medida a la “reducir” la pobreza. En una EAP se toman en cuenta las prioridades del gobierno nacional determinadas por los equipos del BM residentes en el país y nacionales especialmente contratados. Se elaboran en función de la capacidad crediticia del país. Una EAP incluye diagnósticos que advierten, desde la perspectiva del Banco y de los intereses del Poder al que sirve, las causas de la pobreza, las características de la población pobre, el grado de desarrollo institucional, la capacidad de ejecución y la gestión de los asuntos públicos. A partir de esta evaluación, se determinan el nivel y la composición de la asistencia financiera y técnica que el Banco suministrará al país. Se dice que las EAP se conciben para fomentar la “colaboración y la coordinación” con los asociados del Banco, pero lo cierto es que funcionan como verdaderas provisiones de guerra en tiempos de paz.

⁴⁷ Esta fue elaborada por los equipos técnicos del Banco (como es usual) y aprobada por su Junta Ejecutiva en diciembre del 2006, para su ejecución durante el mandato del ex-presidente Alan García.

agricultura con el 2%. Los sectores sociales incluyendo la educación (3%) suman el 9%. Esto, no debe llevar al equivoco de pensar que se trate de cifras menores. Lo que ocurre es que para estos sectores se cuentan con la “asistencia” del BID y de la USAID, las dos instituciones tanto o más perniciosas que el propio BM.

Visto así, la llamada “asistencia” no puede tener otro nombre que el de ingerencia directa en lo económico, el medio ambiente, lo social, lo ideológico-cultural, lo político, para el control de la vida misma de la sociedad y del Estado con el consentimiento de los gobernantes de turno⁴⁸.

En la “nueva estrategia” 2011-2020 el BM ha decidido imponer como objetivo, “el aprendizaje y las habilidades”. Esto, “por una simple razón: el crecimiento, desarrollo y reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y habilidades que las personas adquieren, y no sólo del número de años que se sientan en un salón de clases”. (En anteriores estrategias el mismo Banco había insistido en que se debería garantizar que los estudiantes permanecieran en la escuela hasta concluir sus estudios). Para lograr el objetivo propuesto, el BM “apoyará”⁴⁹:

- “Las escuelas de calidad porque las lagunas de aprendizaje son más evidentes cuando los niños y los jóvenes aprenden poco porque las escuelas son de mala calidad”.

En el más puro estilo de los mercaderes de “comida basura”, la actual ministra de educación del Perú, ha garantizado que todas las escuelas contarán al inicio del año escolar con sus “combos” de gestión eficaz, mejoramiento y equipos. En el referente escolástico de esta funcionaria, la solución a los problemas de los aprendizajes, tal cual lo propone el BM, estaría en la vuelta a las “escuelas eficaces”, de hace décadas.

- “El aprendizaje para todos, porque esto promueve las metas de equidad que subyacen a los Objetivos del Milenio”.

El mito de la educación “para todos” sirve de soporte a la arbitraria generalización de políticas y acciones que en un país como el Perú, deben ser diferenciadas. Pretende una oferta homogénea para una demanda heterogénea y diversa. Convierte el supuesto de la interculturalidad en la hegemonía de lo urbano sobre lo rural, de lo privado sobre lo público.

- “Los resultados del aprendizaje no reducidos a la lectura y aritmética sino al conocimiento y las competencias que ayuden a las personas a vivir una vida sana, productiva y satisfactoria (porque) la educación no es sólo aprendizaje de

⁴⁸ Pero no es sólo el caso del Perú. Prácticamente el mundo entero está a merced de la perversidad de las estrategias del BM y de las instituciones que conforman su grupo. En el caso del BIRF los países miembros son 187, es decir, casi todos los países del mundo. La AIF tiene 170 países miembros, la CFI tiene 182, el MIGA tiene 175 y el CIADI tiene 144.

⁴⁹ A cada propuesta, le sigue la observación del autor.

la lectura, escritura y aritmética. La comunicación social, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, tienen un valor inestimable para que las personas funcionen bien en casa, en sus comunidades, y en el trabajo”.

Ni los aprendizajes de la lectura y la aritmética ni la comunicación social o el trabajo en equipo, son posibles en un país con la más alta de desnutrición crónica (56.6% en el área rural, según cifras oficiales al 2009 y que se calcula en algunos departamentos llega a más del 70% para niños menores de 5 años lo que advierte su irreversibilidad).

- “Los conocimientos técnicos específicos y/o de formación profesional relacionados con una ocupación y el éxito en el mercado de trabajo (algo que se viene imponiendo desde la AESE 2005).

Con diseños curriculares nacionales que homogenizan la oferta, resulta contradictoria suponer que pueda darse la posibilidad de una educación técnica específica. Por otro lado, la educación que promueven y financian las instituciones financieras cumple el presupuesto básico de hacer de la educación un instrumento eficaz para la movilidad social vertical. Esto es, para la emigración del campo a la ciudad. Así lo prevén los Documentos de Santa Fé. Se debe procurar sacar a las poblaciones del área hacia las ciudades porque esa es la manera más efectiva de evitar los conflictos sociales con el ingreso de las inversiones privadas para la apropiación de los recursos mineros, hídricos, forestales, energéticos y la depredación del medio ambiente.

- “Las inversiones en la nutrición, la alimentación escolar y la salud de los más pequeños. Del mismo modo, los programas para mitigar el hambre, la malnutrición y las enfermedades entre los escolares”. (Banco Mundial: “La nueva estrategia educativa mundial 2011-2020”).

El problema de la desnutrición crónica no es sólo atribuible a los niños que nacen sino también a los padres que los engendran. En cualquiera de las acepciones que se prefiera (suavizar, aplacar, disminuir), “mitigar” no resuelva el problema sino que lo hace crónico. Una auténtica política orientada a revertir el problema empieza por mitigar en lo inmediato, e implementar en paralelo las oportunidades trabajo productivo, ocupación e ingreso. No es otro el sentido de la inclusión social. Pero, esto, riñe con los presupuestos establecidos por los *think tank* para extender el hambre e impulsar la migración.

Tal cual precisáramos en la Introducción, los fundamentos que sustentan la nueva estrategia del BM para el Perú, están contenidos en tres libros especialmente elaborados para enfrentar los posibles desafíos de la “nueva era” y posicionar el nuevo mito generado para encubrir la racionalidad de la agresión ideológica y la desmovilización social: *Perú en el umbral de una nueva era: lecciones y desafíos para consolidar el crecimiento y un desarrollo más incluyente*, publicado en marzo del 2010; *Perú-la oportunidad de un país diferente: próspero, equitativo y solidario* y *Un nuevo contrato social para el Perú*:

¿Cómo lograr un país más educado, saludable y solidario?, publicados en el 2006.

Los tres, con matices, abordan las temáticas del crecimiento económico y cómo asegurar su mantenimiento a costa de la pobreza del 65% de la población peruana; el desarrollo del capital humano, para lo cual se hace imprescindible mantener la situación actual de la educación siguiendo las pautas impuestas por el Banco; y el desarrollo de la infraestructura con eficiencia, para lo cual resulta imprescindible que el Estado ceda su rol al sector privado convocado por las financieras.

Esto pone en evidencia que todo cuanto se hace en educación se inscribe en las previsiones estratégicas que antes de cada mandato gubernamental en nuestros países, realiza el Banco Mundial como parte de su “Estrategia de asistencia a los países (EAP)”. Ya se dijo, que esta estrategia constituye el principal marco para el diseño de programas de asistencia para prestatarios del Banco Mundial⁵⁰.

Se dice que las EAP, se preparan sólo después de llegar a un acuerdo general con los países, aunque en los hechos lo que el Banco suele hacer, tal cual se establece en los lineamientos respectivos, es “escuchar” los puntos de vista de diversos grupos de la sociedad sobre las prioridades, dificultades y opciones para el desarrollo de sus actividades en el país. Las EAP no son documentos negociables; el BM se reserva el derecho de indicar o no cualquier diferencia entre lo que digan los invitados de un país y la estrategia definida por aquél (EAP, 2009a)⁵¹.

Las estrategias definidas e impuestas, se inscriben dentro de las exigencias planteadas en el “Marco Integral de Desarrollo (MID)”, elaborado igualmente por el BM para orientar la integralidad de sus políticas en todos los sectores. Establece los principios a los que debe ajustarse toda estrategia y proyecto a ser financiado.

El “Marco integral de desarrollo” (MID) quedó establecido por el BM desde 1998. Estableció las exigencias (de cuyo cumplimiento no se conoce evidencia verificable alguna). A estas exigencias deberían responder todos los proyectos a ser respaldados por esta institución financiera. Aquí las principales con las observaciones correspondientes:

⁵⁰ Igual exigencia se plantea a los prestatarios de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la otra institución financiera integrante del Grupo del Banco Mundial.

⁵¹ Últimamente el BM ha declarado que las “estrategias” deben enfocarse en la obtención de resultados, entendidos como la “búsqueda explícita de relaciones de causalidad entre los resultados y la combinación de instrumentos destinados a alcanzarlos” (Op cit). Debe precisarse que este presupuesto está recién implementándose en cinco países (Brasil, Zambia, Ucrania, Camerún y Sri Lanka) como experiencias piloto, y no pasa de ser una declaración apoyada en un meta lenguaje.

- Las estrategias de desarrollo deben ser integrales e inspirarse en una visión a largo plazo⁵². El MID subraya, ahora, aspectos sociales y estructurales a largo plazo; entre éstos, la ampliación y el mejoramiento de la educación, de los servicios sanitarios, el mantenimiento de la infraestructura y la formación de una nueva generación de funcionarios públicos⁵³.

La integralidad de una estrategia de desarrollo tiene que ver con su pertinencia respecto de las necesidades, capacidades y recursos, y no con aquello que predisponga el lugar o territorio a la intervención del capital explotador de recursos naturales para lo cual se debe asegurar una burocracia servil.

- Cada país debe diseñar y dirigir sus propios programas de desarrollo “con la participación de la ciudadanía”. El MID sostiene que cuando los países se identifican con las reformas, los gobiernos y los ciudadanos se esfuerzan más por llevarlas a cabo.

En condiciones de pobreza y de extrema pobreza la “participación de la ciudadanía” es imposible de alcanzarse más allá de la asistencia física a las reuniones de gestión participativa, las mesas de concertación o cuanto mecanismo “participativo” se ha venido inventando en los últimos años. Los déficits de *capital cultural* de la población, en general, y de la población rural en especial, hace inviable cualquier forma de participación, entendida ésta como una forma de pensamiento y de acción para la toma de decisiones.

- Los gobiernos, los donantes, la sociedad civil, el sector privado y otros interesados deben trabajar juntos bajo la dirección de los países receptores para ejecutar las estrategias de desarrollo. Las relaciones de colaboración basadas en la transparencia, la confianza mutua y las consultas pueden mejorar la eficiencia y la eficacia de la asistencia y pueden ayudar a los países a aumentar su capacidad para elaborar y llevar a la práctica una amplia variedad de programas.

La experiencia advierte que la “dirección” del país receptor se limita a la ejecución de las estrategias. El problema radica en quién o quienes son los que definen lo que hay que hacer, por qué, para qué y cómo. El sentido de la “confianza mutua” es para el BM el de cesión de nuestras soberanías a sus estrategias. Tras más de 60 años de usufructuar del entreguismo de gobiernos corruptos, los únicos resultados de su “asistencia” son el incremento de la pobreza a niveles de inanición para más del 50% de la población.

- El desempeño en materia de desarrollo debe “evaluarse por resultados”. Tradicionalmente, para evaluar las actividades de desarrollo, el Banco se concentraba en los niveles de desembolso y los insumos de los proyectos,

⁵² En el período inicial de ajuste estructural orientado a la reinserción de los países endeudados al mercado internacional, las estrategias hacían hincapié en la estabilización macroeconómica a corto plazo y las correcciones de la balanza de pagos.

⁵³ Tal cual corroboran los hechos de los más de 60 años de acción del BM sobre nuestras economías, que largamente superan cualquier previsión de largo plazo, éste debería ser entendido “ad infinitum”.

sistema que medía únicamente la asignación de recursos y el consumo. En el MID se recalca que esa evaluación debe centrarse en los efectos de la asistencia para las personas y sus necesidades (BM, 2009b).

Los únicos resultados esperados por el BM o cualquiera de las instituciones de "asistencia" son aquellos que les permitan incrementar sus desembolsos. De allí la necesidad de asegurarlos contando con personal instalado en los lugares mismos donde intervienen. De este modo, se aseguran las "mediciones" y que éstas den cuenta de la "efectividad" de las estrategias no en función de las personas y sus necesidades, sino de la desculturación impuesta.

3.3 La Organización Mundial de Comercio OMC

En las reuniones de Bretton Woods se consideró la necesidad de crear un tercer organismo económico mundial, que iba a llamarse Organización Internacional de Comercio, pero no se concretó. Sus funciones las asumió, en 1948, el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT), que luego se convertiría en la hoy poderosa Organización Mundial del Comercio (OMC). Esta organización no sólo regula el comercio mundial bajo la hegemonía de los EEUU, sino todas las actividades económicas y sociales del mundo, incluyendo, obviamente, la educación, las telecomunicaciones, la informática⁵⁴.

El GATT fue impulsado como un organismo orientado a recomponer la política y economía mundial sobre la base de la estabilidad de los mercados y un sentido de "comunidad mundial". De este modo se evitarían los errores del proteccionismo económico de los años 20 y 30 (OMC, 1998). Pese a ser suscrito por sólo 23 países, fue asumido como el elemento clave para la seguridad económica mundial, junto al FMI y al BM.

Cincuenta años después y tras varias rondas y reuniones para su adecuación, el GATT se convirtió en la actual Organización mundial del comercio (OMC) en abril de 1994, en la asamblea de Marrakech (Marruecos-África del norte) absorbiendo todas las funciones del GATT.

La OMC lleva realizadas ocho "conferencias mundiales ministeriales": desde la primera que se realizó en Singapur entre el 09 y 13 de septiembre de 1996. La octava y última en la que va desde su creación ha sido la Conferencia mundial de Ginebra (Suiza) entre el 15 y 17 de diciembre del 2011⁵⁵.

⁵⁴ También desde los otros organismos como UNCTAD, OMPI y FAO, la ONU garantiza la imposición de políticas comerciales y económicas al servicio del orden mundial manejado por los EEUU. Todo cuanto hacen estos organismos desborda el tema comercial e invade el de las políticas de desarrollo económico, social, político e ideológico.

⁵⁵ En esta Conferencia el ministro de Comercio de Perú, en actitud sumisa y obsecuente, suscribió una declaración instrumentalizada por los bloques EEUU, Canadá, México y Australia; la Unión europea; Japón y el bloque del pacífico sur que integran Colombia, Chile, Panamá. Esta declaración "invita" a todos los otros miembros de la OMC, a efectivizar los compromisos de apertura de mercados. Como si un país como el Perú, estuviera en las mismas condiciones que los bloques económicos y con una total y absoluta ignorancia de lo que significan los mercados de las grandes potencias y la crisis que los agobia en la actualidad.

El análisis de las declaraciones finales de cada una de estas conferencias ministeriales, permite dar cuenta del rol que ejerce la OMC en la configuración de la llamada *nueva economía mundial* junto al FMI y al BM. Para la OMC ese nuevo orden se configura alrededor de tres grandes propósitos a los que todas las economías del mundo deben contribuir:

- La producción y comercialización de bienes y servicios se organiza a nivel mundial
- La producción, productividad y competitividad se centran en la información y el conocimiento
- La *red*, es el sistema de organización y gestión del comercio de bienes y servicios a nivel mundial (OMC, 2010).

a) La OMC entiende el mundo como un todo y sus acciones tienen un ámbito de aplicación sin límites. Para esta organización, no existe incompatibilidad alguna entre liberalización del comercio y protección del medio ambiente que tanto preocupa a los países dueños de la mayor riqueza natural en el planeta. Se trata, asegura, de “dos estrategias para alcanzar un desarrollo sustentable a nivel mundial” (Op. cit).

Dicho de otro modo, nuestros países, los más ricos del planeta, en cuanto a recursos naturales y biodiversidad, no tienen porque preocuparse de la protección y defensa de sus recursos naturales, sino de liberalizar su explotación y exportación, para asegurar que estas prácticas se hagan permanentes en el tiempo y satisfagan las necesidades –no de nosotros-, sino de quienes manejan la economía mundial. Esto, dicen, hará “sustentable la economía mundial”. Claro, a costa de la sostenibilidad que debería asegurar cada país independiente, y sin lo cual no hay posibilidad alguna de sustentar la vida de nuestras futuras generaciones⁵⁶.

La OMC se arroga el derecho de garantizar esto (la sustentabilidad de la economía mundial, que la maneja y controla EEUU) a través de normas que se adoptan “por consenso” entre los representantes de los gobiernos que integran la OMC, cuyas dos terceras partes son actualmente países “en vías de desarrollo”. Podría pensarse, entonces, que son estos los que “consensúan” las decisiones y, por lo tanto, quienes con sus decisiones afectan la sostenibilidad del planeta. Pero no. Quienes “consensúan” son las instituciones financieras y de cooperación técnica. Se valen para esto del “chantaje” de “país menos favorecido” (pmn) como mecanismo de presión a los países pobres para alcanzar los “consensos”.

El hecho de ser considerado “pmn” abre la posibilidad, a los países pobres, de hacerse merecedores de alguna “ayuda” especial. Las instancias para ver estas situaciones son las “conferencias ministeriales” que sucesivamente se han

⁵⁶ Aquí se sostiene una diferencia cualitativo-conceptual entre “sustentabilidad” que alude a una lógica de mercado y “sostenibilidad” que alude a una lógica de protección de los recursos naturales para su uso racional de una generación a otra.

pasado expresando su “preocupación” por la situación de pobreza y depredación que sufren los “pmn”, sin adoptar solución alguna en lo que va de los diecisiete últimos años de la OMC desde su instalación formal en reemplazo del GATT en 1995. Lo que si han conseguido es imponer la inexistencia de barreras económicas en esos países para la expansión de sus respectivos comercios y la protección de sus respectivos mercados, asegurando un flujo de intercambio igual entre pares, e incrementando la “deuda ecológica”⁵⁷.

b) Para la OMC, como para el FMI y el BM a través de los cuales se instrumentaliza el Poder comercial y financiero capitalista, la educación, información y telecomunicación cumplen una función clave en el desarrollo y expansión dinámica de su modelo y contribuyen positivamente al crecimiento económico y al “bienestar mundial”. Los tres sistemas, hacen posible que “el tiempo y la distancia se contraigan favoreciendo el comercio global y la creación de capacidades (OMC, 1996).

c) La “globalización” y su instrumento mediático “la red”, desmaterializan las fronteras, los territorios, los Estados-nación (incluso para los que no tuvimos oportunidad de construirlo). Al hacerlo, y gracias al control que ejercen sobre el mito de la educación y el poder de las redes, aseguran el manejo del conocimiento y de la innovación para el incremento creciente de sus productividades, la ampliación de los ciclos económicos expansionistas y la imposición de procesos agresivos de desregulación económica y de nuevos mercados, a fin de evitar efectos inflacionarios. Otra vez, pero ahora desde esos mitos, la OMC impone la racionalidad pragmático-funcionalista (que evoca los fundamentos del positivismo evolucionista), para entender la economía, la sociedad y las relaciones sociales.

Dentro del *nuevo orden mundial*, advierte la OMC, los países que lo integran⁵⁸ deben cuidarse de producir “fricciones” respecto de las normas que son establecidas por estricto “consenso” entre “todos” sus integrantes. El elemento clave que según la OMC evita las fricciones, es “olvidar” que la economía tiene lugar en el espacio y en el tiempo. En este sentido, las actuales transacciones económicas que tienen lugar a través de la “red” reducen considerablemente la fricción que produce la intermediación de espacios (físicos entre países) y de tiempo (presente y futuro). La “red” no sólo “desaparece las distancias”, sino que al hacerlo, “desmaterializa la economía”, la vacía de contenido espacial y temporal. Nadie es dueño de nada. Esta es la condición ineludible para incorporarse a la “nueva economía” (OMC, 2010; comillas, del autor).

⁵⁷ Se denomina así a la asimetría en los volúmenes de flujos de recursos naturales y materias primas provenientes de los países subdesarrollados (minerales, recursos energéticos, madera, productos agrícolas, pecuarios, pesqueros y otros) necesarios para mantener los altos niveles de consumo de los países desarrollados y sus procesos de producción, con cargo a “prestamos” que condenan a esos países a una deuda impagable.

⁵⁸ El Perú es miembro de la OMC desde el 01 de enero de 1995; el mismo año en que se estableció en reemplazo del GATT.

Esta triple racionalidad tiene como motivo mediático el de la “globalización” que fomenta la idea de que hoy, como nunca antes, la economía mundial se encuentra cada vez más “inter-relacionada” y que todos nos debemos al propósito del crecimiento económico y de la “sustentabilidad” mundial. Para asegurar esto, los mercados necesitan mayores logros de flexibilización y apertura, de deslocalización de la producción y de alianzas y fusiones de empresas para asegurar la creciente competencia mundial (Kevin, 1996, comillas del autor). Un soporte insustituible para vender estas ideas, es la educación. Más aún, la *educación a distancia*.

El sentido y significado, no sólo de la economía, sino también de la sociedad, la política, la educación y la cultura, queda así marcada por una orientación funcionalista y pragmática de la interacción entre nuestros pueblos y el Poder institucional que instrumentalizan el FMI, el BM y la OMC, con las organizaciones de cooperación técnica de las NNUU como UNESCO, UNICEF, OMS, y con sus programas para la lucha contra la pobreza, la protección del medio ambiente, el calentamiento global, la defensa de la tierra y otras.

El Banco Interamericano de Desarrollo BID

Fundado en 1959 como parte de la estructura financiera del *nuevo orden mundial*, el BID figura como el aparato financiero de la Organización de Estados Americanos (OEA), puesta al servicio de los “negocios” que imponen los llamados países miembros “no prestatarios” (22 en total) pertenecientes a la Unión Europea, los Estados Unidos, Canadá, Japón, Israel, Croacia, Suiza y China.

Estos países “no prestatarios” se reservan el derecho de ser los únicos que pueden procurar los bienes y servicios a los proyectos financiados por el BID en nuestros países, identificados como “prestatarios”.

Esto quiere decir que el BID compromete a nuestros pueblos en cuantiosos préstamos, que engrosan nuestra deuda externa, para comprarles bienes y servicios a países que nada tienen de latinos, de americanos o de caribeños. Son norteamericanos, europeos y asiáticos. ¿Qué clase de Banco “Interamericano” es éste? ¿De qué “contribución al desarrollo” se trata? O, mejor aún, ¿del desarrollo de quiénes?

Los más de 50 años de esta lógica perversa, que comparten por igual el BID y los aparatos financieros de la Organización de las Naciones Unidas como el FMI, el Banco Mundial, y también la USAID y sus subsidiarias como el IRI (republicano), el NDI (demócrata), la NED, el IPOA, el Freedom House, sólo acreditan la exacción de nuestros recursos naturales, mayor pobreza en nuestros pueblos, más terrorismo so pretexto, ahora, del narcotráfico, mayores niveles de delincuencia y de crimen organizado, y la perennización del neocolonialismo.

El BID, se define como la principal y mayor fuente de financiamiento y pericia multilateral para el desarrollo económico, social e institucional sostenible de

América Latina y el Caribe, cuyos esfuerzos se centran, en “reducir la pobreza y la desigualdad, lograr el desarrollo de manera sostenible y respetuosa con el medio ambiente”.

Tras 60 años, desde su fundación, esos “esfuerzos”, dan cuenta de más del 40% de niños entre 0 y 11 años, en extrema pobreza, según cifras de los propios organismos de NNUU que comparten la misma impronta. Lo que quiere decir que son por lo menos el 60%, los condenados a sobrevivir sin esperanza alguna de salud y bienestar. Negados de por vida, a la posibilidad de aprender algo válido y significativo. Una población descartable. Útil para justificar los “esfuerzos” de los cancerberos del orden mundial capitalista que instrumentalizan las instituciones financieras de los Estados Unidos.

El BID, agrega de si mismo, que si bien se trata de un banco habitual en muchas maneras, también “es único en algunos aspectos clave”: además de préstamos, impone donaciones, asistencia técnica y realiza investigaciones que le sirven para sus “Estrategias de país” y para conocer mejor nuestras reservas naturales, nuestra gente, el comportamiento de nuestros obsecuentes gobernantes, instrumentalizar la sedición, el terror, el hambre, la guerra. Se precia de sus 48 países miembros de los cuales 26 son países miembros “prestatarios” de América Latina y el Caribe. Estos tienen una participación mayoritaria en la Junta de Gobernadores del BID, pero no lo gobiernan. Este derecho se reserva el gobierno norteamericano que, sin ser latinoamericano, ni caribeño, es el “creador” del Banco, así como de la OEA, y tiene el 31% del capital del Banco que alcanza los cien mil millones de dólares. Argentina, Brasil y México, juntos, llegan al 26%. El resto, sólo cuenta para llevarle el amén a los EEUU.

Dada su base de accionistas y una gestión “prudente, transparente, equitativa y honrada”, el BID dice tener una sólida posición financiera y estar en condiciones de endeudarse en los mercados internacionales a precios competitivos y transferir esos beneficios a sus socios europeos, norteamericanos y asiáticos para ser puestos al servicio de sus “clientes” en los 26 países de América Latina y el Caribe. Y si de los más vulnerables se trata, opera a través de su “Fondo de operaciones especiales” (FOE). Nadie se salva de la agonía. Excepto Cuba.

La “estrategia de país” del BID

Al igual que el BM, el BID también define e impone sus “Estrategias de país”, elaboradas por sus equipos de profesionales establecidos en cada uno de nuestros “Estados independientes”.

Estas “estrategias” se establecen en función de “las prioridades de desarrollo del BID para la región”.

“La Estrategia de país” se hace “en base a estudios analíticos elaborados por el propio Banco para una amplia escala de sectores económicos y sociales, tales

como desarrollo urbano y rural, salud, educación, modernización del estado, transporte, comercio, medio ambiente, entre otros”.

Todos los sectores implicados, “se benefician” de los bienes y servicios que esta institución “interamericana” canaliza desde EEUU, Europa y Asia para asegurar la competitividad, integración y desarrollo del mercado de sus aliados inversionistas.

La “Estrategia de país” para el Perú

Aún no se ha hecho pública la versión 2012-2016, suscrita por el “sensato” presidente de la “gran transformación” del Perú, Ollanta Humala. Sin embargo, luego del compromiso asumido por éste, con el Presidente del BID, en la entrevista que sostuvieron inmediatamente después del triunfo electoral del ex-comandante, lo que hay es una continuidad de los “negocios” asumidos por el ex-presidente Alan García, durante su gobierno. Todo en procura de consolidar el ritmo de crecimiento macroeconómico y la “inclusión social”.

El desafío de ayer sigue siendo el de hoy: “diversificar” la economía para evitar los impactos negativos de la volatilidad de las condiciones externas y poder lograr que el crecimiento económico se traduzca en incremento del empleo formal y en bienestar para la mayoría de los peruanos.

Se puede colegir, entonces, que los “nuevos retos” de la “Estrategia país” para el 2016 no serán otros que los de fortalecer la inserción internacional y la competitividad de las exportaciones peruanas, promover el desarrollo social y la inclusión⁵⁹, profundizar la reforma del Estado mejorando la gestión pública.

Para fomentar la competitividad y diversificación productiva, el Banco asegura “negocios” a sus “inversionistas” en carreteras, puertos, recursos hídricos, agua potable y saneamiento; financiamiento directo al sector privado para la explotación minera, de hidrocarburos y otros recursos energéticos; “apoyo” en las etapas subsiguientes al proyecto “gas de Camisea”.

Para promover el desarrollo social y la inclusión los “negocios” de los socios del BID seguirán operando los servicios básicos, la promoción de oportunidades de empleo temporal, la protección social (que puede significar cualquier cosa).

En el área de gestión pública, el BID seguirá operando la provisión de servicios, una mayor calidad del gasto público, y el fortalecimiento del sistema judicial, a través de sus socios e inversionistas.

El préstamo del BID para el 2012-2016 es similar al del período anterior. Esto consolida al BID como la principal fuente de financiamiento multilateral⁶⁰.

⁵⁹ Como mera “coincidencia” el actual gobierno, se apresuró en crear el ministerio de “Desarrollo e inclusión social” a cargo de una informante del BM, del BID y de USAID.

⁶⁰ Al momento de entrar en prensa este libro, se anunció el otorgamiento de tres mil millones de dólares del BID, al gobierno peruano para el periodo 2012- 2016.

La condición básica que impone el BID, bajo la cual podrían cumplirse sus propósitos fijados, implica fiel cumplimiento del gobierno peruano con las reformas de políticas propuestas por el propio Banco. Entre estas, la de profundizar la relación Banco-País, en el contexto de la nueva organización del BID a nivel mundial. Esto obliga al Perú a modernizar y fortalecer la oficina de Representación del Banco en el país, como una exigencia clave para robustecer el diálogo con sus “inversionistas” y el enfoque en las “necesidades del cliente”.

El Banco, fiel a su política, se cubre de antemano de lo que pudiera afectar su “buena voluntad”: los riesgos macroeconómicos, sociales, políticos, institucionales, ambientales y desastres naturales. En caso surgieran, el Banco usará los mecanismos que tiene incorporados para identificar, prevenir y mitigar sus efectos. De esta forma, “la ayuda” y su posible incremento, queda asegurada. Puede perder el país, pero el Banco y sus “inversionistas”, jamás.

Los países miembros del BID⁶¹

Esta sui géneris institución financiera, “interamericana”, reúne entre sus miembros a 26 países latinoamericanos y caribeños; a 17 países europeos y a EEUU, Canadá, la República Popular China, Corea del Sur y Japón.

Todos estos (los no latinoamericanos y caribeños), son, además, miembros de la Corporación Interamericana de Inversiones (CII) y del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN). Su pertenencia es en calidad de países “No prestatarios”.

Esta calidad les otorga el derecho de asumir los “negocios” que canalizan y aseguran estas dos instituciones y el propio Banco, en los 26 países latinoamericanos y caribeños. Estos son países “prestatarios”; pero, al propio tiempo, aportantes de los fondos con los que el BID, el CII y el FOMIN, fomentan las inversiones privadas de los “No prestatarios” en “favor de los pobres”.

El CII, opera desde hace 25 años, y beneficia a quince de las veinte mayores economías del mundo con “negocios” en los países de América latina y el Caribe. En los últimos años, el CII ha “focalizado” las inversiones de los socios “No prestatarios” en las llamadas “energías limpias” (agrocombustibles, aire, sol, agua), las microfinanzas, y el turismo. Ha logrado capitalizar activos propios sobre los dos mil millones de dólares en los últimos 10 años, gracias a su labor de intermediación a favor de empresas “no” latinoamericanas o caribeñas.

El FOMIN, fundado en 1993 como parte del Grupo del BID, tienen como propósito incrementar la inversión privada en el continente, mejorar el entorno

⁶¹ La redacción corresponde a información contenida en las páginas web del BID, el CII y el FOMIN. La redacción y comillas son del autor.

ambiental para el desarrollo del sector privado. Es el mayor proveedor de asistencia técnica a este sector en América latina y el Caribe. Moviliza más de dos mil millones de dólares para este efecto y para garantizar la seguridad de los negocios de los miembros “no prestatarios” del Banco y del propio FOMIN.

En el 2005, con la firma del Convenio Constitutivo FOMIN II firmado en Okinawa-Japón, sus miembros “prestatarios” y “no prestatarios”, acordaron la “reposición de sus recursos” para una nueva gestión “más agresiva” en pro del “crecimiento económico equitativo y la reducción de la pobreza”⁶². Desde entonces, FOMIN ha favorecido la intermediación financiera con cargo a los fondos provenientes de los países de América latina y a los “préstamos” impuestos por el BID, en las áreas de remesas, microfinanzas, capital emprendedor, turismo sostenible, alianzas público-privadas, formación de jóvenes.

Países miembros “prestatarios”

La singularidad del BID no está únicamente referida al hecho de que siendo una institución financiera de los países de América latina y el Caribe, para la interacción entre éstos, tiene entre sus miembros a países que no sólo geográficamente, sino histórica y culturalmente, nada tienen que ver ni con lo amerindio, ni con lo afro-latino-caribeño. Su particularidad también tiene que ver con la manera como distingue a unos y otros de sus miembros.

A fin de supervisar la distribución del financiamiento de sus proyectos, el BID comenzó en 1999 a usar una clasificación que divide a los países en Grupos I y II, según su PIB per cápita de 1997.

El Banco canaliza un 35 por ciento del volumen de sus préstamos a los países del Grupo II (los de ingreso menor), que incluye a Belice, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Guyana, Haití, Honfuras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Suriname.

El 65 por ciento restante se canaliza a los países del Grupo I (los de mayor ingreso) como Argentina, Bahamas, Barbados, Brasil, Chile, México, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela.

Independientemente de lo paradójico de esta política pensada y ejecutada por el BID, lo evidente de sus “financiamientos” son los enormes beneficios que alcanzan los “inversionistas” que secundan sus estrategias.

Países miembros “no prestatarios”

El desarrollo en América Latina y el Caribe aumenta el comercio y multiplica las oportunidades de inversión para todos los países miembros “no prestatarios”

⁶² A quienes les quepa alguna duda, Japón está en el Asia y no en América latina ni en el Caribe.

del BID. Ser uno de estos miembros, significa la posibilidad de canalizar mejor sus “inquietudes” de asistencia al desarrollo, ya que a través del BID se puede alcanzar a un mayor número de países “beneficiarios” que con programas bilaterales.

Asimismo, los países miembros “no prestatarios” se benefician de los procesos de “adquisiciones y contrataciones”, ya que sólo empresas de estos países pueden procurar bienes y servicios a los proyectos financiados por el BID. El Banco, además, sólo contrata a ciudadanos de los países miembros “no prestatarios”.

El BID colabora con los países miembros “no prestatarios”, y reparte información sobre adquisiciones a través de las “Redes de oficiales de enlace del sector privado”.

Veintidós de los 48 países miembros del BID son “no prestatarios”. Estos pueden brindar apoyo financiero, ya sea en forma de capital integrado como en cuanto a suscripciones de capital. Tienen derecho a voto en la Asamblea de Gobernadores del Banco y en el Directorio Ejecutivo, de acuerdo con sus suscripciones de capital. Como ya se dijo, los países miembros “no prestatarios” del BID, son Estados Unidos, Canadá, Japón, Israel, República de Corea, República Popular de China y 16 países de Europa: Alemania, Austria, Bélgica, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza⁶³.

El BID está encabezado por la Asamblea de Gobernadores que la integran todos los países miembros prestatarios y no prestatarios. Cada país miembro nombra a un “gobernador” cuyo número de votos es proporcional al capital que suscribe al Banco. Los 26 países miembros de América Latina y el Caribe tienen el 50.02% de los votos, pero el principal accionista es Estados Unidos, con el 30.01% de los votos⁶⁴.

El Presidente del Directorio Ejecutivo del BID, es elegido por la Asamblea de Gobernadores por un mandato de cinco años de duración. Es el funcionario ejecutivo principal y representante legal de la institución, y dirige las actividades del Banco. Se trata de un funcionario de carrera de un país “amigo” como Uruguay (antes del actual Presidente José Mujica), lugar de nacimiento de Enrique Iglesias que “sirvió” al Banco entre 1988 al 2005, o Colombia, donde se dice habría nacido Luis Alberto Moreno, su actual re-electo presidente. Los dos anteriores, de los cuatro presidentes que ha tenido el BID, uno fue chileno (Felipe Herrera, entre 1960-71) y el otro, mexicano, Antonio Ortiz Mena, entre 1971-88.

⁶³ ([http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/paises-miembros-no prestatarios,6006.html](http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/paises-miembros-no-prestatarios,6006.html)).

⁶⁴ Tampoco este país es parte de América latina, menos del Caribe; ni étnica, ni cultural ni históricamente. Al porcentaje de votos que maneja, en una organización a la que no pertenece pero que impulsó para sus propios fines, hay que agregar la de los países “amigos” latinoamericanos y caribeños que se suman o por presión o por obsecuencia. El 50.02 % que representan es sólo una ficción.

El fortalecimiento del BID

El BID en los dos últimos años ha fortalecido su intromisión en América latina y el Caribe. En junio de 2010, los Gobernadores del BID acordaron oficialmente aumentar el capital del Banco en US \$ 70 mil millones, hasta alcanzar más de US \$ 170 mil millones. Este aumento de capital, el más grande en la historia del BID, ha permitido al Banco proporcionar préstamos hasta por US\$ 12 mil millones de dólares anuales, duplicando así los niveles alcanzados antes de la crisis financiera mundial y, al mismo tiempo, aumentar sustancialmente los préstamos destinados al sector privado.

Llama la atención, en este sentido, que los gobernadores de algunos países de América latina y del Caribe, se comprometieran con esta decisión. Lo que implica, no sólo claudicar de un elemental sentido de soberanía, sino sumir a sus pueblos en una mayor pobreza y desarticulación de sus culturas. Unos por ignorancia, otros por ineptitud; todos por el servilismo que nos distingue frente a las imposiciones del poder de los EEUU y a sus chantajes.

Gracias a este aval, el BID es, ahora la institución que:

- “provee el mayor financiamiento en América Latina y el Caribe que cualquier otra institución financiera regional de propiedad gubernamental para beneficio de las empresas privadas”;
- “tiene la inversión multilateral más grande en Haití”⁶⁵
- “contacta e incrementa nuevos clientes”
- “pone más personal en sus oficinas en todos los países”.
- “ha condonado la deuda de Haití con el Banco y ha provisto de US\$2.000 millones de donaciones hasta el año 2020, por acuerdo de los Gobernadores”
- “aumenta significativamente sus préstamos para los programas de alivio a la pobreza, a los países pequeños y vulnerables; aumenta la financiación para facilitar la integración regional y mundial; y promueve proyectos de protección al medio ambiente y la adaptación al cambio climático”⁶⁶

⁶⁵ Gracias a esa mayor inversión se suman, diariamente, a los 250 mil muertos del terremoto del 2010, trescientos muertos por el cólera, otros cientos por hambre, desnutrición y otras enfermedades y muchos más por la violencia interna. Gracias a lo mismo, los “inversionistas” de los “no prestatarios”, encargadas de “la reconstrucción”, se enriquecen todos los días, junto a la minoría mulata (el 1%) que controla la riqueza de la isla.

⁶⁶ Los resultados de esta loable acción del BID se muestran crudamente en las protestas, movilizaciones y huelgas de hambre de cientos de comunidades campesinas y nativas en Perú, Chile, Brasil, Argentina, Nicaragua, Panamá, Costa Rica.

El BID y la educación en el Perú

Los financiamientos actuales del BID van desde los otorgados a cocineros, (autoidentificados como “chefs militantes de izquierda”)⁶⁷, hasta los impuestos al gobierno de Humala para llevar a cabo la “gran transformación del crecimiento económico con inclusión social”.

Algunos de estos proyectos son los siguientes:

- PE-L1120 : Acceso a una educación privada de calidad para el desarrollo de las clases sociales.

Tiene por objetivo “incrementar” el acceso a una educación de calidad a un costo asequible para las clases sociales “emergentes” en Perú, mediante la expansión de una “red de colegios privados” dirigidos a poblaciones de bajos ingresos.

El “socio” de este proyecto es “Colegios peruanos s.a.c.”, una empresa privada bajo la modalidad de sociedad anónima cerrada. Fundada en el 2005, está dedicada a la enseñanza en todos los niveles y modalidades: superior, universitaria, tecnológica y escolar. La sede del proyecto es San Borja-Lima, un distrito de clase media alta, constituida por provincianos “emergentes”. Su radio de acción, cubre, sin embargo, todos los distritos de Lima metropolitana y varias regiones del país.

El financiamiento estimado para una primera etapa es de 32 millones de los cuales el BID aportará 10 millones de dólares⁶⁸. Empresas extranjeras vinculadas a la producción de libros, mobiliario, instalaciones, software, equipamiento, brindan servicios y bienes de capital, tal cual reza la lógica entre países “prestatarios” y países “no prestatarios”. El tipo de financiamiento se define como “Préstamo del Sector Privado Tipo A”.

- PE-L1101 : Mejoramiento de la Gestión de la Inversión Pública Territorial

⁶⁷ Así se definió el cocinero Gastón Acurio, hijo de un dirigente del partido Acción Popular del extinto ex-presidente Fernando Belaúnde Terry. Acurio, conjuntamente con un ex-militante de un extinto partido de la llamada “ultraizquierda” de los 60-70, reciben financiamiento del BID, para la llamada “Sociedad peruana de gastronomía APEGA”. Esta sociedad y la feria anual de comidas “Mixtura” que constituye una artificiosa mercantilización de la verdadera gastronomía nacional, se ha convertido en una fuente importante de ganancias para beneficio personal de sus dos auspiciadores.

⁶⁸ Debe entenderse que sobre el presupuesto de cada proyecto, una parte la cubre el aporte del BID y la otra el Estado. Esto quiere decir que en la lógica de los beneficios al sector privado, el Estado facilita recursos financieros u otro tipo de recursos como infraestructura básica, puentes, caminos, energía, agua, tierra, para asegurar la explotación de nuestras riquezas naturales o la manipulación y enajenación de la población, de los trabajadores, funcionarios, docentes, alumnos o de cualquier otro actor social implicado directa o indirectamente en los proyectos.

El proyecto busca mejorar la eficacia, eficiencia y efectividad en la gestión de la inversión pública del “gobierno subnacional”⁶⁹, principalmente en los gobiernos regionales, como articulador de la inversión territorial. Como incentivo para el cumplimiento de las metas previstas en gestión de la inversión pública se financian proyectos prioritarios de los gobiernos regionales que elijan participar del proyecto. Se ubica en la perspectiva de la “reforma y modernización del Estado”. El tipo de financiamiento se define como una “operación de préstamo” por 50 millones de dólares. Está a cargo del ministerio de economía y finanzas.

- PE-L1068 : Proyecto de Innovación para la Competitividad

El proyecto permitirá dar continuidad al Programa de Ciencia y Tecnología y continuar con las actividades de promoción de la investigación científica y tecnológica, la innovación empresarial y la formación de recursos humanos avanzados en ciencias e ingeniería. Es una operación de préstamo por 100 millones de dólares, a cargo de un inexistente sector denominado Ciencia y Tecnología y su ejecución lo tiene el “Consejo de ministros”.

- PE-M1083 : Inclusión de pequeños productores y mypes en los mercados gastronómicos

El proyecto contribuye a la iniciativa del sector privado para facilitar el acceso de mypes⁷⁰ y pequeños productores al mercado gastronómico de alto valor agregado, incrementando de forma sostenible los ingresos de ambos grupos. Por un lado, apoyará la conversión de mercados de abastos en “mercados gastronómicos” a través de su mejoramiento integral y acceso a nuevos clientes. Paralelamente, mejorará la articulación de pequeños productores con restaurantes y con los mercados gastronómicos. La asociación público-privada invertirá en la infraestructura y equipamiento y el FOMIN apoyará en las áreas de capacitación y asesoría, articulación y la generación de un modelo de negocio replicable. Es una operación a cargo del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN), del grupo del BID, con la Asociación Peruana de Gastronomía (Apega) por tres millones de dólares.

- RG-L1047 : Green Line Banco Itau BBA S.A. Nassau Branch

El BID financia igualmente, tanto en Perú como en Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay, los llamados proyectos “verdes” a través del Banco Itau BBA, S. A.⁷¹ La operación se realiza a través de la sucursal de Itau, en Nassau

⁶⁹ El término “subnacional” designa las diferentes subdivisiones territoriales que posee un Estado considerado soberano. Denominara así al gobierno peruano y, en general a los gobiernos latinoamericanos y caribeños, significa asignarles la categoría de divisiones territoriales del Estado Norteamericano, que sería el equivalente del “Estado soberano”.

⁷⁰ Medianas y pequeñas empresas.

⁷¹ El Itau Banco, perteneciente a Itau Holding, es el más poderoso de Latinoamérica después de su fusión en el 2008 con Unibanco, el tercer banco más grande de Brasil que fue dueño del Banco Nacional luego

(la isla hermana de Miami). Comprende una cartera diversificada de proyectos “amigables” al medioambiente en América latina a través de una línea verde “planet Banking”. De parte del BID incluye un préstamo A senior, no garantizado, de hasta US\$100 millones otorgado por el BID y otro préstamo B de hasta US\$100 millones otorgado por “inversores comerciales”. El financiamiento se justifica en la certeza que arguye el BID de que “hay una escasez de financiamiento para proyectos verdes en América Latina, y con esta operación se pretende cerrar la brecha”⁷².

El financiamiento constituye una “singular transacción porque permite apalancar la pericia y reputación del BID en los mercados latinoamericanos con la capacidad del grupo Itaú para originar y ejecutar proyectos respetuosos del medio ambiente y lograr un efecto de demostración”⁷³.

El préstamo del BID se complementa con asistencia técnica. Itaú BBA utiliza una plataforma electrónica de aprendizaje desarrollada por el programa “beyondBanking”⁷⁴ del BID que permite a entidades financieras participantes mejorar sus procesos de otorgamiento de préstamos verdes y la adopción de diferentes procedimientos de selección para evaluar proyectos. Itaú BBA adhiere también a los criterios de elegibilidad del BID para la selección de proyectos verdes y sigue sus lineamientos sobre informes de sostenibilidad.

“El proyecto es una clara demostración de que el sistema bancario en la región puede ir más allá de los modelos tradicionales de evaluación de riesgos e incluir procesos que le permitan a los inversores maximizar su impacto”⁷⁵.

de la crisis brasileña de los 90. El Itaú Banco no sólo actúa en América latina sino también en Europa, Asia, EEUU, Japón. Su poder le viene de la serie de adquisiciones y fusiones que en la última década ha realizado de y con bancos de Europa que operaban en Brasil, Argentina, Chile, Uruguay. Es el décimo banco más grande del mundo.

⁷² Daniela Carrera Marquis, jefa de la División de Mercados Financieros del Departamento de Financiamiento estructurado y corporativo (SCF por sus siglas en inglés) del BID. En los últimos años, el SCF ha generado US\$325 millones en préstamos a instituciones financieras de América Latina y el Caribe para financiar proyectos “respetuosos” del medio ambiente. El SCF es responsable de todas las operaciones sin garantía soberana (del o los Estados) del BID, para proyectos a gran escala, así como para aquellos proyectos vinculados con empresas e inversionistas financieros. Por medio de su Programa de Sindicación de Préstamos, el SCF cumple la función catalítica ayudando a sumar recursos de terceros, asociándose con bancos comerciales, inversores institucionales, co-garantes y otros co-prestamistas para proyectos con un “gran impacto de desarrollo”.

⁷³ Carolina Camargo, titular del área Instituciones Financieras Internacionales de Itaú BBA.

⁷⁴ “más allá de la banca”: una apuesta por la “sostenibilidad global”, es más o menos la traducción del inglés). Se trata de un programa desarrollado por la División de Mercado Financieros del SCF del BID para promover, a través de la cooperación técnica y financiación, principios de sostenibilidad medioambiental, social, y de buen gobierno corporativo, en intermediarios financieros de América Latina y el Caribe. Al incorporar variables no financieras, como las medioambientales y sociales, en su análisis financiero, el BID es refuerza la planificación estratégica y, en última instancia, la viabilidad comercial a largo plazo de sus clientes y socios del sector financiero. Esto le permite a “beyondBanking” contribuir al desarrollo de la “banca del futuro”, como un nuevo sistema bancario orientado a equilibrar el rendimiento financiero y el rendimiento social de las inversiones, operar con transparencia, expandir la cobertura y penetración de mercados y “respetar” el medioambiente y las comunidades donde desarrolla sus negocios.

⁷⁵ Karina Azzinnari, jefa del equipo de proyecto del BID.

- Programa de Desarrollo Cultural del Centro Cultural-BID

Dentro de la perspectiva de convertir la cultura en una mercancía, como paso previo a su destrucción, el “Programa de Desarrollo Cultural del Centro Cultural” del BID impone proyectos culturales a través de alianzas con instituciones públicas e “inversionistas de impacto”. Estos proyectos están dedicados a la capacitación de comunidades residentes en proximidad de sitios arqueológicos con el fin de ayudarles a “preservar y gestionar” el patrimonio cultural; la restauración de lugares de interés histórico con fines educativos y “económicos”; el desarrollo educativo de docentes a través de las artes; la formación en la literatura, poesía, danza y teatro; la puesta en marcha de talleres de formación artística en zonas previamente “focalizadas”. Operan en los 26 países “prestatarios” de Latinoamérica y el Caribe. En el Perú, el BID maneja los “Talleres de cultivos prehispánicos” en el Santuario arqueológico de Pachacamac en Lima, la capital peruana. La idea básica es rescatar para uso del Banco la herencia cultural referida al manejo de cultivos ancestrales procurando, al propio tiempo, su destrucción.

El programa viene imponiéndose en la región desde 1994 y financia cada año nuevos proyectos. Condición previa para su aprobación es que aseguren capacidad de movilizar recursos financieros adicionales y que impliquen la mercantilización de la cultura.

El BID y las “inversiones de impacto” en América latina y el Caribe

Durante los últimos dos años, el BID movilizó cerca de US\$110 mil millones en recursos provenientes de “inversionistas de impacto”, a través de su programa de “sindicación de préstamos” y mediante co-préstamos, con el objetivo de financiar proyectos destinados a mejorar las condiciones de vivienda de poblaciones de bajos recursos, otorgar beneficios a mujeres emprendedoras, ayudar a pequeños productores a aumentar su productividad y mejorar comunidades rurales⁷⁶.

Considerados como “proyectos rentables” que logren “cambios sociales”, dentro de una lógica de mercado, el BID, impulsa a “inversionistas” del sector privado que buscan intervenir en proyectos sociales y ambientales considerados “rentables”.

⁷⁶ La “inversión de impacto” es un tipo de inversión emergente realizada por individuos de alto patrimonio neto, fundaciones y gestores de activos que se concentran en proyectos rentables que también producen beneficios sociales, como mejorar la calidad de vida de la población sumergida en la pobreza. Tradicionalmente, los inversores de impacto han apoyado el microfinanciamiento en varios países en vías de desarrollo pero, en los últimos años, buscaron diversificar su cartera de valores y su impacto expandiéndose a otros sectores como salud, vivienda y educación.

La asociación entre el BID y los “inversionistas de impacto” ha permitido al Banco alcanzar hitos importantes en la región con grupos sociales que están “al margen de los mercados de capitales internacionales”. En el 2010, el BID hizo efectivo su primer “préstamo sindicado” (préstamo B)⁷⁷ en moneda local en Perú. En Ecuador, completó una sindicación con el crédito más grande que jamás se haya registrado para una institución financiera. En este mismo país el BID logró la primera sindicación de “deuda subordinada” que le permitió asegurarse para sí y los bancos sindicados, una alta rentabilidad, teniendo en cuenta el crecimiento económico ecuatoriano y la imposibilidad de declararse en bancarota. En el 2011, el BID cerró igualmente, en Honduras, su primera sindicación, con similares resultados.

⁷⁷ El “préstamo o crédito sindicado”: ver recuadro.

El “crédito sindicado” es una de las formas como el BID consigue financiación externa a través de deuda con uno o varios bancos o instituciones de crédito, unidos como sindicato. El objeto es diversificar riesgos cuando el crédito concedido es de gran cuantía. Los bancos prestamistas le confían la gestión del crédito al BID, por su especial relación con los gobiernos de sus países “prestatarios”: de jure está exento de impuestos, y de facto, es considerado un acreedor privilegiado. Lo que le permite disminuir riesgos y de este modo, proteger a los bancos sindicados. El GBID canaliza los préstamos sindicados hacia los inversionistas privados.

La “Red de inversión de impacto global” ([Global Impact Investing Network-GIIN](#)), vinculada a aumentar la escala y eficacia de las “inversiones de impacto, estima que estas inversiones suman actualmente un total de más de US\$50.000 millones en todo el mundo. J.P. Morgan y la Fundación Rockefeller, estiman que, durante la próxima década, las inversiones crecerán hasta alcanzar un monto mayor de los US\$400.000 millones.

Los “inversionistas de impacto” constituyen una forma de penetración de la cultura de mercado a través de la microfinanza o microcrédito. De esta forma se instrumentaliza las necesidades de las personas y algunos tipos de asociaciones de campesinos, artesanos, mujeres con el engaño del negocio propio que les permite sobrevivir, pero al propio tiempo aferrarse a la lógica del mercado que es la finalidad de estas instituciones. Se prestan a esta instrumentalización, cientos de ONGs que canalizan los microcréditos y se convierten en verdaderos grupos de poder y de manipulación de las necesidades de la gente. Operan en los sectores urbano marginales de población migrante y sub o desocupada, y en las áreas rurales.

Desde 2010, el BID ha cerrado, 10 transacciones con una docena de inversionistas de impacto, entre los que se incluyen Blue Orchard (en el Perú opera como Blue Orchard Finance América Latina SAC), Oikocredit, Incofin, responsAbility, Deutsche Bank Social Finance y la Fundación Calvert. Cada una con un promedio de US\$1 billón en activos, y todas dedicadas al negocio del microcrédito. Sus operaciones abarcan América latina, el Caribe, África, Europa, Asia y el propio EEUU.

El setenta por ciento de las sindicaciones del BID se realizaron en Ecuador, El Salvador, Honduras, Paraguay, Perú. En estas transacciones, el BID actuó como único agente de cálculo y organizador principal, e invirtió US\$146 millones de sus propios recursos.

“Durante el último año (2011) hemos establecido una fuerte alianza con el BID, que nos permitió participar en tres de sus préstamos sindicados. Esta colaboración nos ha permitido expandir nuestras operaciones de crédito para incluir a algunos prestatarios de muy alta calidad, y participar en actividades de apoyo a las microempresas y las PYME, operaciones que muy probablemente no seríamos capaces de prestar directamente...Este año, esperamos que esta alianza nos permita ampliar nuestra cobertura geográfica en la región y llegar a otros subsegmentos poblacionales dentro de las microfinanzas”, declaró en una entrevista Yolanda Chenet, gerente regional de BlueOrchard para América Latina.

El BID se está convirtiendo en un socio cada vez más importante para estos inversores en América Latina y el Caribe, debido a su amplio conocimiento de la región, experiencia en el sector y redes locales que le permiten crear alianzas y estimular la elaboración de proyectos manipuladores y enajenantes. “A través del trabajo con el BID los inversionistas de impacto tienen la oportunidad de desplegar capital en proyectos innovadores a los que tal vez no tendrían acceso de otra manera”...Es una situación en la que nuestros clientes también ganan, dado que nuestra sociedad con los inversionistas de impacto les brinda mayor acceso a los paquetes financieros y la posibilidad de construir nuevas relaciones con inversores internacionales”, dice Kristin Dacey, oficial de sindicaciones del BID.

El BID y la sociedad civil

El BID considera a las organizaciones de lo que llama “sociedad civil”, un socio clave para el trabajo de consolidación del “régimen permanente”, la expansión de la cultura de mercado y la alienación social. Para este efecto impone proyectos en áreas donde la precariedad de las condiciones de vida, empiezan a generar protestas y reclamaciones. Financia ONGs, “generadoras de conocimiento”, que le proporcionan información sobre movimientos políticos y situaciones de conflicto. Difunde el mito del potencial “creativo” para la inclusión de los pobres en el mercado. Auspicia el negocio de la “transparencia” para beneficio de sus aliados e inversionistas. Privilegia el trabajo con “mujeres empresarias” como una forma de polarizar las diferencias de género y desvirtuar la lucha por una mejor y equitativa distribución del ingreso nacional. Manipula la información a través de periodistas financiados directamente o a través de los medios audiovisuales y escritos. Maneja partidos políticos y otras organizaciones a través de eventos de sensibilización y el co-financiamiento que comparte con organizaciones japonesas, alemanas y otras organizaciones aliadas. Este es el caso, del “Programa de Apoyo al Liderazgo y Representación de la Mujer” (PROLID) que trabaja en alianza con la organización IDEA Internacional⁷⁸ para el manejo de la base de datos sobre “Género y Partidos Políticos en América Latina” (GEPPAL), que incluía, en el 2009, a 95 partidos políticos de 18 países latinoamericanos.

Igualmente, se cuenta entre este tipo de trabajo, el de “Partidos políticos y paridad: la ecuación posible”, que el BID comparte con IDEA Internacional y la “Organización de la ONU para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres-UNIFEM”. Este programa reúne a presidentes, secretarios generales y secretarías de la mujer de los partidos y movimientos políticos que ocupan actualmente la mayor cantidad de “bancas” en los congresos nacionales latinoamericanos, así como a representantes académicos y a personalidades importantes en la “arena política” de la región y en EEUU, como Sam Graham-Felsen, asesor principal de la campaña presidencial de Barack Obama.

Las políticas de operación del BID

El BID impone su dominio sobre los gobiernos de ALC a través de dos tipos de políticas: las “políticas operativas generales” y las “políticas sectoriales”.

Para el BID las políticas son disposiciones que definen la acción del Banco, a todo nivel. En este contexto, las “políticas operativas” son aquellas disposiciones que tienen por objeto regular la asistencia que el Banco proporciona a sus “prestatarios”, definir estrategias de desarrollo y proporcionar

⁷⁸ Idea internacional, es un organismo intergubernamental orientado a proporcionar “conocimientos” a los constructores de la democracia, políticas y análisis para el desarrollo, apoyar la reforma democrática y la “transparencia”.

una guía de alto nivel para la toma de decisiones operativas. Estas políticas son “generales”, cuando sirven para regular los términos y condiciones comunes a todas las actividades operativas del Banco; “financieras”, cuando establecen las fuentes de financiamiento de los préstamos, propósito y aplicación de cada uno de los fondos existentes y sus correspondientes términos y condiciones para las operaciones; “sectoriales”, cuando se imponen a un sector específico de la actividad económica y precisan un marco estratégico para la programación de sus operaciones a nivel nacional y regional; multisectoriales, las aplicables al desarrollo de varios sectores económicos o a diversos campos de la actividad económica, y para el sector privado.

Para cualquier efecto el banco prepara un “documento de política” o informe que se somete a los diferentes órganos del Banco para su aprobación y autorización. Estos “documentos” son elaborados por los departamentos responsables de las políticas generales (DPP, por sus siglas en inglés), sectoriales (SDS) y del sector privado (PRI). Los órganos de aprobación son el Comité de Programación que revisa, comenta y autoriza elevar la propuesta de política al Comité de Coordinación. Éste discute y aprueba la *propuesta* de política operativa y autoriza someterla al Directorio Ejecutivo, quien finalmente la aprueba.

Una vez aprobado, se impone a los gobiernos y a los “inversionistas”.

El contenido de una Política depende de la naturaleza del financiamiento y se expresa en términos sucintos, claros y concretos. Incluye básicamente:

- Antecedentes, sobre la experiencia y acción del Banco en la materia objeto del financiamiento o negociado, conteniendo información y análisis que contribuyan a una mejor comprensión y sustentación de los alcances de la política propuesta.
- La política propiamente tal, dando cuenta de su postulado, el detalle del o sus objetivos, los campos de actividad y las prioridades (sobre todo tratándose de políticas sectoriales)
- Los criterios u orientaciones básicas que faciliten y clarifiquen la aplicación de la política.
- Los manuales, conteniendo la política propiamente tal, y el documento original aprobado por el Directorio Ejecutivo del BID.

Nada queda al azar. Todo está determinado para perennizar la agonía del financiamiento externo⁷⁹. En este sentido, las “políticas sectoriales”, precisan al detalle las disposiciones generales aplicables a los préstamos financiados por el Banco en los diferentes sectores económicos o áreas especiales (Ibid).

El BID tiene además las llamadas “política de adquisiciones” que establece las normas y procedimientos para la licitación de contratos de bienes y servicios

⁷⁹ Para mayor información visitar el sitio web <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/resources,6236.html>

que serán habilitados por sus socios “inversionistas” en los proyectos financiados por el Banco.

A cada política del BID, le corresponde su respectiva “estrategia” orientada a hacer operativos los mandatos de la Asamblea de Gobernadores, donde EEUU se reserva el derecho de la toma de decisiones.

3.5 La USAID

La historia de USAID se remonta al Plan Marshall de reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial y al “Punto cuatro” del Programa de ayuda a los países pobres de la Administración Truman. Depende directamente de la Secretaría de Estado del gobierno norteamericano. Desde 1961, es la agencia principal de intervencionismo directo de EE.UU en nuestros países.

Desde entonces ha distribuido más de doscientos mil millones de dólares en “ayudas” militares y económicas a los países donde ejerce su dominio en protección de los intereses norteamericanos. Utiliza para este efecto, diferentes modalidades de “ayuda” como: préstamos para el desarrollo, asistencia técnica, fondos para emergencias y, sobre todo, apoyo militar y político con énfasis en estrategias de espionaje, desestabilización, e intervención armada, siguiendo el marco establecido en su “Manual represivo confidencial”.⁸⁰

Opera en el Africa subsahariana, Asia, América latina y el Caribe, Europa, Eurasia y Oriente. Decide, financia, dirige y controla planes, programas y proyectos vinculados con el desarrollo de la agricultura, la democracia y la gobernabilidad, el crecimiento económico y el comercio, la educación y las universidades, el medio ambiente y las alianzas mundiales para preservar el *nuevo orden mundial*, la salud y la asistencia humanitaria.

Tiene a su cargo los llamados “Programas de corte de la cruz”, que son programas de corte transversal. Están orientados a “construir la democracia y la paz, proporcionar servicios esenciales en las comunidades marginadas, apoyar con militares norteamericanos para asegurar una coherente reconstrucción y estabilización, diseñar programas que aborden mejor las causas y consecuencias de los conflictos violentos, otorgar becas de investigación competitiva a través de la Cooperativa de Investigaciones para el Desarrollo (CDR) en convenio con el gobierno de Israel, desarrollar programas urbanos para mejorar las condiciones de vida de los pobres y de las generaciones futuras, preservar el desarrollo ecológico, favorecer el uso racional de los recursos hídricos del mundo (una prioridad de la política norteamericana), diseñar programas con participación prioritaria de mujeres” (USAID, 2010).

Trabaja en estrecha colaboración con organizaciones voluntarias privadas, (ONGs), organizaciones indígenas, universidades, empresas estadounidenses,

⁸⁰ “Manual” que fue puesto en evidencia por el actual gobierno boliviano, rescatando una revelación hecha por el periódico “Hoy” en su edición del 23 de noviembre de 1978.

organismos internacionales, gobiernos, y agencias de gobierno de los EE.UU y Europa. Mantiene relaciones de trabajo con más de 3.500 compañías privadas norteamericanas.

Define su actuación como “un negocio”. Este incluye oportunidades de empleo, carreras y, sobre todo, educación. En este sentido, cabe destacar el rol activo que la USAID tiene en el proyecto de “Educación para Todos” (EPT), impulsando su extensión con sus propios recursos y a través de la promoción de mesas de donantes para asegurar el progreso acelerado de la universalización de la educación primaria⁸¹.

La USAID cuenta con una sede en Washington-DC, y con “oficinas de campo” que dan cuenta de su presencia en todo el mundo. En el Perú tiene su propia representación y su web site que “ha sido diseñado y desarrollado para informar a las personas de este país, de los Estados Unidos y del mundo sobre las actividades y logros de la asistencia que el gobierno de los Estados Unidos proporciona al Perú” (USAID-Perú: 2010).

La “misión” USAID en el Perú

La “Misión” USAID en el Perú, interviene a través no sólo de la embajada norteamericana, sino de empresas norteamericanas que han asegurado “negocios” lucrativos en este país. Estas empresas operan en todos los rubros imaginables: desde el “lavado de manos” en las escuelas más alejadas de la sierra peruana hasta la investigación de especies naturales, de recursos hídricos, salud, hábitos y costumbres de poblaciones andinas y amazónicas rurales y urbano-marginales⁸².

También financia y manipula programas nacionales. He aquí una breve lista⁸³:

- El llamado “Umbral Anticorrupción” (MCC por sus siglas en Inglés), acordado con el Ministerio del Interior, desde el 2008. Este programa tiene como objetivo apoyar los esfuerzos del gobierno del Perú para controlar la corrupción en la administración pública mediante el mejoramiento de los sistemas y procesos administrativos, el fortalecimiento de la aplicación de la ley, y el incremento del conocimiento ciudadano sobre los efectos nocivos de la corrupción para la gobernabilidad del país.

⁸¹ En sociedades donde se impone la hegemonía del desarrollo capitalista y la explotación de la fuerza de trabajo, la extensión de la educación básica, resulta funcional a su *reproducción*.

⁸² Desde el 11 de septiembre del 2001, al igual que todas las agencias de asistencia al exterior, está integrada a la estrategia de seguridad nacional de los Estados Unidos y forma parte de “las tres D” (defensa, diplomacia y desarrollo)

⁸³ Como ingrediente fundamental que evidencie su presencia omnimoda en el país, USAID exige que todo socio y proyecto que promueva y financie, directa o indirectamente, debe “ser identificado en forma adecuada como ayuda del pueblo de los Estados Unidos” (<http://peru.usaid.gov>). Para esto, se transfiere a los socios y gobiernos el “panel modelo” (incluye logotipo y marca USAID con sus colores distintivos), que debe lucirse en lugar donde todos puedan verlo y atestiguar que todo cuanto ocurre “de bueno” en un determinado lugar, se debe a la ayuda de los Estados Unidos.

- “Usos alternativos a la coca ilícita”, a través de proyectos de infraestructura, asistencia técnica para nuevos cultivos de exportación (cacao, café, frutas) y oportunidades de negocios individuales.
- “Manejo sostenible de bosques y protección de la biodiversidad” para el estricto cumplimiento del capítulo de medio ambiente del Tratado de Libre Comercio con los EE.UU.
- “Fortalecimiento del desempeño de instituciones clave y organizaciones del sector salud” para la descentralización de sus servicios, el mejoramiento de los sistemas públicos de distribución de medicinas, la capacidad de vigilancia y respuesta frente a enfermedades infecciosas como la malaria, tuberculosis y VIH/SIDA, la asistencia comunitaria a personas pobres y grupos indígenas para mejorar su estado de salud y fomentar prácticas y comportamientos saludables.
- “Mejoramiento de la responsabilidad y efectividad de los gobiernos regionales y locales” a través del diálogo constructivo con los grupos de ciudadanos.
- “Crecimiento económico sostenido en base al comercio y un mayor acceso al mercado mundial para micro, pequeñas y medianas empresas”.
- “Reducción de la pobreza a través de la expansión de oportunidades para que los peruanos de ingresos bajos participen en la economía internacional”.
- “Manejo de las aduanas, los registros de negocios, los planes regionales de exportación y las concesiones de infraestructura del gobierno nacional, gobiernos regionales y locales.
- Tratado de Libre Comercio entre los EE.UU. y el Perú.
- “Acceso a la educación rural en escuelas de primaria en las seis regiones productoras de coca”.
- “Elaboración de políticas nacionales y regionales”⁸⁴

Los socios peruanos de USAID

Los siguientes son algunos de los llamados “socios” peruanos que ejecutan las imposiciones de la USAID haciendo lucrativos negocios. La mayoría de origen norteamericano, que opera con personal estadounidense y rinde cuentas directamente a la agencia que los beneficia⁸⁵.

⁸⁴ USAID-Perú: 2010.

⁸⁵ La información que puntualiza las líneas de intervención de los socios USAID en el Perú, pertenece a sus respectivas páginas web. Los comentarios, observaciones y comillas son del autor.

- A.B. PRISMA, especializada en microcréditos, salud y nutrición, producción y comercialización, investigación y desarrollo, fortalecimiento de gobiernos locales, logística, gestión medio ambiental, educación. Opera en 16 de los 24 departamentos nacionales⁸⁶. En educación ejecuta los llamados programas de higiene, prácticas adecuadas de salud, mejora de la gestión educativa, participación de la comunidad. Todos sus proyectos cuentan con un fuerte componente informático para asegurar un “mejor control” de sus operaciones.
- ABT Associates Promoviendo Alianzas y Estrategias
Es una sociedad anónima cerrada, norteamericana, que opera en el asesoramiento empresarial. Tiene entre sus clientes a la Coca Cola, los almacenes Metro, Mitsui del Perú, Inka Kola, Samsung, Overall y otras.
- ABT Associates-Programa Umbral de Inmunizaciones.
Empresa norteamericana que opera asociada a CARE Internacional y a la Universidad Johns Hopkins a través de “brigadas itinerantes” en ocho regiones seleccionadas. Interviene en proyectos de salud en hospitales, centros y postas de salud.
- Academy for Educational Development (AED) – ApreDes.
Empresa norteamericana que tiene a su cargo la descentralización educativa nacional y local, las escuelas rurales multigrado en el departamento de San Martín, donde USAID opera con su programa de erradicación de la hoja de coca. Opera conjuntamente con Consejo Nacional de Educación (CNE) con el aval del ministerio de educación.
- Academy for Educational Development (AED) - Comun@s
Empresa norteamericana dedicada a obtener información sobre presupuestos municipales, servicios públicos y elecciones, a través de “un clic”. Maneja directamente el proyecto “Módulos ciudadanos”, encargado de instalar equipos informáticos y cabinas de Internet en 84 municipios de siete regiones. Estas regiones tienen los más altos índices de analfabetismo y en ellos la lengua dominante es el quechua y el ashaninka. Con ocasión de las últimas elecciones del 2011, Comun@s creó un software especial para manipular las opciones electorales de la población. Su proyección es asumir el “negocio” de software e instalaciones a nivel nacional. Por ahora trabaja con proveedores privados de servicios de comunicaciones.
- ADRA Perú.
Es una agencia adventista norteamericana dedicada a desarrollar proyectos sobre democracia y gobernabilidad, desarrollo agropecuario, educación, emergencias, infraestructura y servicios básicos, medioambiente, microcréditos, nutrición y salud.

⁸⁶ El Perú tiene 24 departamentos y una provincia constitucional que es El Callao. Sobre esta base se han constituido 25 regiones administrativas, dentro del esquema de regionalización del país orientado hacia la descentralización político-administrativa.

- Associates in Rural Development Inc (ARD)-Programa Pro Descentralización.
 Empresa norteamericana que maneja y controla toda la infraestructura y personal habilitado para la investigación y el conocimiento de recursos naturales al servicio del Poder que representa USAID, a través de los siguientes proyectos:
 - . Aguaplano-centro virtual de información sobre recursos hídricos en el altiplano peruano
 - . IPES, promoción del desarrollo sostenible
 - . Centro panamericano de ingeniería sanitaria y ciencias del ambiente (CEPIS)
 - . Fortalecimiento de la capacidad municipal de servicios de agua y saneamiento (SUM)
 - . Superintendencia nacional de servicios de saneamiento (SUNASS);
 - . Agua y saneamiento para los pobres de la región andina del Perú (WSP).
- Programa de agua y saneamiento (conjuntamente con el BM) y Programa lavado de manos (igualmente con el BM)⁸⁷.
- CARE Perú.
 Organismo internacional que opera desde la década de los 50' del siglo pasado, con una fuerte incidencia en educación, salud, seguridad alimentaria, gestión de recursos hídricos, gobernabilidad e industrias extractivas gestión de riesgos y emergencias. En educación privilegia la interculturalidad y el bilingüismo en los departamentos de Ancash y Puno; la educación primaria y secundaria para el mejoramiento en Comunicación y Matemática; la capacitación de docentes; los diseños curriculares; la calidad y equidad.
- Cáritas del Perú.
 Organismo de la iglesia católica con más de 55 años de intermediación e ingerencia en la vida de las comunidades andinas. Tiene a su cargo proyectos sobre viviendas saludables, agua, saneamiento y medio ambiente, reconstrucción educativa, mejora de actividades económicas productivas, salud y nutrición, fortalecimiento de la organización y capacidades locales. Actualmente privilegia el desarrollo social para la mejora de la salud y la nutrición de madres lactantes y niños menores de tres años, el microcrédito, el turismo solidario y las emergencias.
- Alianza por la nutrición en Cajamarca-PREDECI.
 Interviene en la niñez y la maternidad, con programas de estimulación temprana y atención prenatal; trabaja con autoridades de gobiernos locales y juntas de saneamiento. Maneja ferias artesanales y gastronómicas.
- Centro de conservación, investigación y manejo de áreas naturales – CIMA.
 Organismo internacional orientado a la investigación de la flora y fauna de la

⁸⁷ Es un Programa que escarnea de la realidad de las escuelas en áreas de extrema pobreza que carecen de instalaciones de agua y donde los ingresos de las familias no alcanzan para comprar lo más elemental para sobrevivir, mucho menos para comprar jabón.

selva peruana y el manejo de áreas de conservación. Trabaja igualmente en la capacitación de dirigentes nativos, de docentes y de mujeres. Desarrolla con niños “juegos de conservación”.

- Centro de información y educación para la prevención del abuso de drogas (CEDRO).

Tiene más de 25 años trabajando el tema de las drogas y últimamente interviene en lo que USAID llama “desarrollo alternativo en las zonas cocaleras”, conjuntamente con Chemonics Internacional⁸⁸.

- Chemonics Internacional-Lucha contra la pobreza con enfoque de mercado. Organismo de fachada de USAID. Tanto en Washington, D.C. como en más de 135 países ofrece servicios administrativos, asistencia técnica, investigación, capacitación, administración de subvenciones y comunicaciones. Su pericia técnica abarca servicios financieros, desarrollo del sector privado, salud, gestión del medio ambiente, cuestiones de género, prevención y recuperación de las crisis, democracia, gobernabilidad y agricultura. Desempeña una función importante en la promoción de un sólido programa internacional de los Estados Unidos para la ayuda externa. Apoya coaliciones para el avance de las ideas de este país, el desarrollo internacional, y la diplomacia para lograr estabilidad, seguridad y prosperidad. Su presencia es notoria en áreas de interés estratégico para EEUU como Afganistán, Egipto, Jordania, Nepal, Madagascar, Bolivia, Perú, Ucrania.

- Conservación Internacional

Organismo norteamericano e internacional que trabaja en el Perú desde 1989. Interviene en proyectos de investigación sobre la megadiversidad biológica y cultural para ser utilizadas en políticas de desarrollo. Para esto construye alianzas estratégicas con el Estado, y organizaciones de la sociedad civil. Opera con un equipo de profesionales extranjeros de distintas disciplinas y de socios locales para otras investigaciones vinculadas al manejo de especies estratégicas. Interviene igualmente en el desarrollo de políticas ambientales nacionales a partir de aprendizajes hechos en los departamentos Madre de Dios y San Martín de la selva peruana.

- ConsultAndes

Empresa norteamericana con sede en Lima, que ofrece servicios de asesoramiento estratégico corporativo para las principales corporaciones nacionales e internacionales que operan en el Perú. Sus profesionales cuentan con amplia experiencia en los sectores público y privado de los mercados andinos y los Estados Unidos. Trabaja con clientes de diferentes orígenes culturales y geográficos.

- Constella Futures

⁸⁸ La más alta autoridad de DEVIDA, la institución gubernamental encargada de la lucha contra el narcotráfico, es actualmente una antigua funcionaria y directora de CEDRO.

Anteriormente denominada Futures Group, es otra empresa norteamericana que funciona como fachada de lo que USAID vienen haciendo con diferentes grupos poblacionales. Opera en más de 100 países, con agencias gubernamentales, fundaciones, corporaciones y ONGs. En 1977 la USAID le otorgó recursos para proyectos orientados al “desarrollo de la conciencia para el desarrollo”. En los 80’ le asignó recursos para desarrollar proyectos de “marketing social para el cambio”. En los 90’ la asignación de fondos estuvo orientada al desarrollo de políticas en salud. Tiene su sede en Washington y sus ingresos corrientes alcanzan los 100 millones de dólares. Está especializada en el diseño e implementación de programas sociales y de salud pública. En salud interviene en proyectos de reproducción y salud sexual, investigación estratégica, modelización y análisis económico, salud informática, consultoría estratégica y gestión de programas.

- Fondo de las Américas

Empresa norteamericana que promueve actividades destinadas a la conservación, manejo y uso de los recursos naturales y biológicos y de los bosques tropicales del Perú, para proveer a la “humanidad” los servicios ambientales que necesita en forma permanente y sostenida, fomentando a la vez, la supervivencia y el desarrollo de los niños en el Perú. Tiene un Convenio que lo autoriza a intervenir en las 25 regiones del país con proyectos de diversidad biológica, prevención y control de la contaminación, manejo sostenible de recursos naturales, eco-negocios, manejo de recursos hídricos, fortalecimiento de la gestión ambiental, mecanismos de pago por servicios ambientales, captura de carbono y turismo sostenible. Igual en nutrición y seguridad alimentaria, prevención y reducción de la violencia doméstica y el maltrato infantil, protección del binomio madre-niño, promoción y prevención para la salud, agua segura y saneamiento ambiental.

- Futuras Generaciones

Es una filial norteamericana con sede en Lima. Interviene en 250 comunidades pobres del Cusco y de la Amazonía, a través el programa NEXOS que maneja las llamadas “asociaciones locales para la administración de la salud CLAS”. Estas cobran precios impagables por los servicios que imponen a poblaciones pobres y en extrema pobreza. Brinda capacitación a personal de salud para que estos los repliquen con los llamados “agentes comunitarios de salud” que se encargan de obligar a las madres gestantes, partos hospitalarios, contraviniendo costumbres ancestrales. Identifica niños con signos de neumonía o diarrea para obligarlos a asistirse en los CLAS, previo pago de tarifas onerosas. Impone el lavado de manos en lugares de extrema pobreza y el tratamiento de aguas; la lactancia materna exclusiva durante los primeros 6 meses contraviniendo viejas costumbres y sin considerar la situación de desnutrición de las madres o los períodos intergenésicos cortos; la ingesta de productos tradicionales alterando costumbres consabidas para su elaboración y frecuencia.

- **International Finance Corporation (IFC)**
Es una financiera perteneciente al Grupo del Banco Mundial que se beneficia de los “negocios” ofrecidos por USAID en el impulso de la inversión privada a través del otorgamiento de préstamos, capital accionario, financiamiento estructurado, instrumentos de gestión de riesgos, servicios de asesoría.
- **International Republican Institute (IRI).** Se verá más adelante en detalle.
- **Management Systems International (MSI)**
Organismo vinculado con el programa anticorrupción cuyo financiamiento y administración procede de USAID y otras fuentes. Intervienen en más de 1.800 medios de comunicación, jueces, funcionarios públicos y abogados. Busca afectar la falta de conciencia sobre el problema, los controles ineficientes, la investigación y sanción, y las oportunidades que existen para la corrupción debido a los procesos de gobierno ineficiente y el limitado acceso a la información. Maneja el Poder Judicial, el Ministerio del Interior, la Contraloría General, la Defensoría del Pueblo, el Consejo Nacional de la Magistratura y la Fiscalía. Se dice que el programa busca ayudar al Perú a combatir la corrupción, pero esta afecta, cada vez más, a todas las instituciones descritas y se extiende a otros poderes del Estado y a las más altas instancias del gobierno. Las investigaciones sobre actos de corrupción son procesos interminables y sin resultado alguno, y los procesos disciplinarios y de selección de jueces, inaplicables. Esto reitera el hecho de que la USAID y sus “socios” norteamericanos y peruanos sólo hacen buenos “negocios” con el dinero que incrementa la deuda externa peruana.
- **Leadership, Management and Sustainability (LMS)**
LMS empresa norteamericana que en el Perú se centra en la aplicación de los conceptos y métodos prácticos de liderazgo y de gestión para promover municipios y comunidades saludables (HMC, por sus siglas en inglés). Interviene en 1.764 comunidades, 850 organizaciones de estas comunidades, 243 líderes (147 mujeres) a quienes brindan capacitación sobre planificación familiar y derechos sexuales y reproductivos. Ha introducido en estas comunidades el llamado “liderazgo virtual” a través de siete equipos HCM, cuatro de Chemonics, uno de la iglesia adventista y otro de PRISMA. Todos juntos para desarticular la cultura de las comunidades, expandir la influencia de las iglesias protestantes y concretizar el asistencialismo de derecha. Todo, en cumplimiento de las previsiones hechas por la CIA en los “Documentos de Santa Fé”, y por otros *think tank*.
- **Nathan Associates, Inc.**
Empresa orientada a brindar asesoría especializada a los negocios norteamericanos en el Perú, en infraestructura marítima, terrestre, fluvial, desarrollo internacional, industria, litigios.
- **Small Enterprise Assistance Funds (SEAF)**
SEAF es una de las principales firmas globales de inversión con 20 años de experiencia en la financiación de PyMEs en los mercados emergentes.

Anualmente lleva a cabo los concursos Challenge (Desafío) Perú. En el 2010 premió a sus ganadores en el evento Venture Forum 2011, realizado el 16 de marzo de 2011 con la asistencia de emprendedores, inversionistas y bancos.

El Venture Forum, es un evento anual organizado por el Instituto Invertir y auspiciado por el BID- Fomin, CAF, Movistar, Relial, MiEmpresa y la Red de Inversionistas Ángeles Invertir Perú. El sentido de los concursos es alentar la perspectiva individualista y privada de las empresas y empresarios. Para ello, estos reciben asesoría gratuita y la oportunidad de presentar su propuesta ante inversionistas nacionales e internacionales.

- World Wildlife Fund (WWF) Fondo para la protección de la fauna silvestre.

La más grande institución conservacionista “independiente” de los cinco continentes que tienen como gran mérito haber propuesto la “Hora del Planeta” hace 5 años en Sidney, Australia, para “llamar la atención” sobre el cambio climático. Apagar las luces, sin embargo, resulta una manera más de trivializar el problema ocultando el consumismo de las grandes potencias industriales y su responsabilidad en el efecto invernadero, manipulando el mito de que todos somos igualmente culpables del destrozamiento natural del ecosistema. So pretexto de la “reducción de emisiones por deforestación y degradación (REDD), esta empresa interviene en el territorio peruano para realizar investigaciones sobre fauna silvestre terrestre, lacustre y fluvial cuyos resultados no se conocen en el país. Paralelamente intervienen en las poblaciones desarticulando la relación entre éstas y su medio ambiente. Su objetivo es introducir en el mercado las especies forestales como la caoba y el cedro, a partir de acuerdos “globales” que consideran, además, el clima y la energía.

- The Nature Conservancy (TNC)

Es otra empresa internacional que promueve excelentes negocios en la amazonía peruana y de otros países de América latina y el Caribe. Su Consejo de Conservación para América Latina está integrado por líderes empresariales y políticos de EEUU, Europa, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela. Este Consejo se formó para generar “soluciones” emprendedoras e innovadoras para los desafíos ambientales de la región. En el Perú intervienen en la selva amazónica que abarca más de la mitad del territorio nacional. Rica en vida silvestre, culturas tradicionales y pueblos originarios, éstos han preservado una relación equilibrada con sus hábitats hasta la llegada de estos colonizadores de la post modernidad. TNC está investigando la Corriente de Humboldt, en el Océano Pacífico, que alberga la más variada población de peces, aves y mamíferos marinos y sustenta más del 15% de la pesca mundial cada año, con un terrible daño a su equilibrio. Interviene, igualmente, en los ríos Rímac, Chillón y Lurín en la costa peruana, realizando investigaciones sobre su valor estratégico y el abastecimiento de agua a más de nueve millones de personas que viven en Lima, la capital peruana. Interviene también en las “lomas de Atiquipa” para el conocimiento de las fuentes de agua en el desierto costero de Perú, y de hábitats que no se encuentran en ninguna otra parte del mundo, incluyendo especies de flora y fauna como el “arrayán” que es un fruto que capta la humedad de las neblinas y tiene múltiples usos

domésticos y medicinales. El único bolsón que queda de esta especie en todo el Mundo desde hace 20.000 años está en Atiquipa y Taimara. Existen igual múltiples adaptaciones de especies de plantas y animales actualmente en extinción en más de 100 km de desierto en el sur peruano.

Estos son algunos de los “socios” norteamericanos y de otras nacionalidades, a quienes la “asistencia” de USAID favorece en sus “negocios” y en su intromisión en el Perú, al servicio del Departamento de Defensa de los EEUU. Las decisiones que le deberían corresponder al Estado peruano, respecto de sus recursos naturales y preservación, así como sobre la salud y educación de poblaciones andinas y de la amazonía, su organización social, política y empresarial, la niñez, las mujeres y el desarrollo, han sido sistemáticamente usurpadas por este conjunto de nuevos colonizadores al servicio del pensamiento judeo-cristiano y del individualismo de mercado.

Al lado de estos depredadores de la naturaleza peruana y su cultura y de las conciencias de la población nacional, están igualmente instituciones del Estado y privadas que han enajenado su capacidad de decisión ante la imposición de la “asistencia”. Entre éstos se encuentran:

- La Presidencia del Consejo de Ministros y su Programa umbral de la corporación del desafío del milenio.
- Agencia Peruana de Cooperación Internacional – APCI. Es el organismo rector de la cooperación técnica internacional en función de la política nacional de desarrollo peruano.
- PROFONANPE-Fondo de promoción de las áreas naturales.
Es una de las instituciones financieras de ingerencia más importantes para la conservación de la diversidad biológica del Perú, proporcionando infraestructura de pequeña y gran escala, equipamiento básico, fortalecimiento institucional, capacitación, inversiones, planificación estratégica y operativa, involucramiento de la sociedad civil y el sector privado, promoción de contratos de administración, actividades económicas sostenibles⁸⁹.
- La Sociedad Peruana de Derecho Ambiental
- STEM/SERNANP
Proyecto de gestión fortalecida del medio ambiente para atender problemas prioritarios del Servicio nacional de áreas naturales protegidas por el Estado.

⁸⁹ Debe entenderse que la noción de “sostenibilidad” es usada por las IFI y la cooperación internacional en el sentido de la explotación de los recursos naturales y/o de su preservación para el servicio de “la humanidad”. Esto en mérito a que los países dueños de la mayor riqueza ecológica del planeta nos debemos al mundo. Es decir a quienes lo dominan y manipulan destrozando nuestros ecosistemas y condenándonos a la pobreza. A esto llaman pertenencia a la sociedad del conocimiento, al mundo globalizado.

- Ministerio del Ambiente
- Ministerio de Educación (MED)
- Ministerio de Salud (MINSA)
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA)
Organismo público descentralizado del gobierno peruano. Funcionaba hasta el actual gobierno de Ollanta Humala adscrito al sector de la Presidencia del Consejo de Ministros y ha pasado a ser dependiente del Ministerio de Justicia. Está encargado de diseñar y conducir la estrategia nacional de lucha contra las drogas. Es la contraparte nacional para todos los fondos de cooperación internacional destinados a la lucha contra las drogas, enfrentar los problemas derivados del consumo y dependencia, con educación preventiva y el tratamiento multidisciplinario, anteponer la ley al tráfico ilícito de drogas y su cadena delictiva, y, ofrecer la solución al problema de la producción de la hoja de coca, mediante la reducción sostenida y evitar su incremento. En este último caso, USAID y la embajada norteamericana, intervienen en la erradicación forzosa y sustitución del cultivo de hoja de coca por la producción de cacao para exportación.

- Consejo Nacional de Educación (CNE)

Organismo técnico, especializado, consultivo y autónomo, adscrito al ministerio de educación del Perú, que tendría como finalidad aportar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional hasta hoy sin ejecución. Promueve acuerdos y compromisos a favor del propio organismo. Se creó por Decreto Supremo el 1º de marzo de 2002, por el ex-presidente Alejandro Toledo.

- La Universidad privada Cayetano Heredia

Institución clave y socio privilegiado para la acción de USAID en el Perú. Con este "socio" ejecuta el Proyecto SUMA y el Centro Andino

El Proyecto SUMA, viene operando desde el 2009 y se define como una iniciativa de la USAID para contribuir con la mejora de la calidad de la educación básica en áreas menos favorecidas del Perú. Trabaja con el Ministerio de educación y con los gobiernos regionales a través de "Pactos recompromiso por la educación". Tiene ingerencia directa en el manejo de las políticas de descentralización educativa (www.sumaeducacion.pe)

El Centro Andino, es uno de los tres centros andinos de excelencia (CETT) por sus siglas en inglés) creados en América latina y el Caribe, por el gobierno norteamericano para la capacitación de maestros. Los otros dos se encuentran en Bolivia y Ecuador. Todos fueron creados en el 2002. Al año 2010, el Centro Andino peruano, había logrado ideologizar a 5777 maestros y maestras y a 983 directores y directoras, siendo considerada la experiencia, como replicable.

USAID y la educación

Desde su creación, USAID ha trabajado en cooperación con socios de EE.UU. e internacionales para “mejorar” las condiciones “de personas” en todo el mundo. Estas asociaciones han sido clave para el éxito de sus intervenciones, pero nunca antes han sido más importantes que ahora, según se consigna en las fuentes consultadas⁹⁰.

Se dice que el Gobierno de los EE.UU. otorga más “ayuda” que cualquier otro gobierno, sin embargo, como porcentaje del ingreso nacional bruto, representa la más pequeña entre los programas gubernamentales de asistencia extranjera. Esto es engañoso, dicen los escritores de USAID, pues la verdadera medida de la “generosidad” estadounidense no es sólo la ayuda proporcionada por el gobierno de EE.UU., sino también la cantidad creciente dada por los ciudadanos y las empresas estadounidenses.

En 1970, el gobierno de EE.UU. proporcionó el 70% de la ayuda exterior de Estados Unidos. Hoy en día, el gobierno ofrece sólo el 20% y los ciudadanos estadounidenses y las empresas aportan el 80%. La ayuda privada hace de los EE.UU. el primero de todos los países por la cantidad de “ayuda” proporcionada a los países necesitados.

USAID, dice estar comprometida con un enfoque que reconoce e incorpora los esfuerzos de colaboración y las donaciones privadas, centrándose en el apoyo popular, la apropiación local, la sostenibilidad, la responsabilidad, y en no menos proporción, la pasión y el compromiso. No obstante, cuando se observa el tipo de programas que impone esta Agencia a los gobiernos obsecuentes de América latina y del Caribe, no queda la menor duda que el sentido de esa “pasión y compromiso” no es otro que el de la intromisión de los EEUU en el continente para salvaguardar sus intereses en lo que consideran “su patio trasero”. Algunos de esos programas son los siguientes:

- Para el desarrollo global

Para realizarlos USAID establece “alianzas” en todo el mundo, aporta recursos, “nuevas ideas”, tecnologías y socios, para enfrentar los problemas en los países donde se impone este tipo de programas.

- Operaciones militares

La Oficina de Asuntos Militares (OMA) es el punto principal de la USAID de contacto con el Departamento de Defensa (DoD). Representan todo el espectro

⁹⁰ La redacción que sigue ha sido trabajada con información procedente de la página web de la Agencia del Departamento de Estado, y de los portales de los proyectos que maneja en el Perú. Las comillas son del autor.

de las funciones de USAID. OMA proporciona el punto focal para la interacción con la Agencia de EE.UU y militares extranjeros en relaciones formalizadas a través de una planificación coordinada, formación, educación y ejercicios. Las áreas del programa de interés común incluyen "asistencia humanitaria", prevención del terrorismo, comunicaciones estratégicas, prevención y mitigación de conflictos, lucha contra la insurgencia, reconstrucción post-conflicto y estabilización, aplicación operativa.

- Programas basados en la fe y comunidad

El veinticinco por ciento de los socios de la USAID son organizaciones basadas en la fe. USAID está comprometida a trabajar con la fe de estos, de otros organismos y de organizaciones de base comunitaria para encontrar los medios más eficaces para "mejorar" la vida de los ciudadanos de los países en desarrollo. Debe asumirse que cuando USAID habla de "fe", alude a la fe cristiana, esencialmente, aunque podría ser igualmente la católica y otras. La noción de "comunidad" puede aludir a las de origen judío, aunque no exclusivamente aunque la idea sea infundir su sentido.

- Los programas de subvenciones

Permite a EE.UU ampliar la gama de instituciones "sin fines de lucro" orientadas hacia el éxito, en nuevos lugares o iniciar nuevos proyectos. El programa también le permite a los EE.UU llevar a cabo proyectos experimentales o innovadores, que estén a la vanguardia de los esfuerzos de desarrollo y ofrezcan un potencial para el aprendizaje y la repetición.

- El desarrollo de cooperativas

Responde a las necesidades de multiplicación y fortalecimiento de organizaciones cooperativas locales, de sus miembros y voluntarios, así como de otros tipos de negocios basados en el grupo, mediante la utilización de los conocimientos y recursos de los EE.UU.

- Los programas de socios capaces

Orientados hacia las organizaciones no gubernamentales, socios colaboradores, y redes, a los cuales se proporciona recursos y asistencia técnica para mejorar su rendimiento y control de la comunidad.

- Los programas de bienes comunes globales

Los Global Commons Desarrollo promueven innovaciones para el desarrollo internacional de asociaciones a través del intercambio de conocimientos y la colaboración para resolver problemas. La identificación y fomento de las innovaciones a través de la vía abierta puede mejorar la capacidad de cumplir con la misión principal de la Agencia de EE.UU. para el Desarrollo

Internacional. Tiene por objeto permitir a los ciudadanos del mundo innovar y co-crear soluciones a problemas comunes.

USAID promueve, igualmente, alianzas público-privadas en el sector educación. Un nuevo memorando de entendimiento fue firmado con una fundación privada en el norte del Perú que planea contribuir con \$1 millón de dólares para unir esfuerzos en el fortalecimiento de la gestión educativa y mejorar la calidad de la educación en la región Cajamarca, la zona de conflicto de las mineras extractoras de oro, a costa de las cabeceras de fuentes de agua y el consiguiente deterioro de los ecosistemas, la agricultura, ganadería y la vida de miles de campesinos.

El USAID financia el Consejo Nacional de Educación y tuvo ingerencia directa en el proceso de formulación del Proyecto Educativo Nacional y en su implementación desde el 2007 en que promulgada la ley de su creación. Financia los encuentros del CNE con las direcciones regionales de educación de todo el país.

USAID ha intervenido e interviene en la elaboración de los Proyectos educativos regionales (PER) en las 25 regiones que conforman la distribución geográfica del Perú.

A través de sus equipos instalados en el país, trabaja con los gobiernos regionales para mejorar sus propuestas de planificación y la captación de recursos adicionales para educación, apoyándolos en la formulación de sus Proyectos de Inversión Pública (PIP) orientados al desarrollo de capacidades para la mejora de los aprendizajes.

USAID y sus programas educativos en el Perú

USAID identifica las necesidades y establece su estrategia para otorgar asistencia al Perú, tomando en consideración los intereses de la política exterior de los EEUU, el nivel de recursos disponible para este país (financiero y humano) y el rol de otros donantes en el Perú.

Los socios nacionales más importantes en esta área son: el ministerio de educación, los gobiernos regionales de San Martín, Ucayali, Amazonas, Junín, y Ayacucho, el Consejo nacional de educación (CNE), el Sistema nacional de acreditación y certificación de la calidad de la educación (SINEACE), y la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales. Se trata de instituciones o instancias de gobierno, sin la menor capacidad de pensar y decidir y menos de observar lo que USAID impone al más alto nivel de gobierno. Tampoco ejecutan. Consecuentemente, no monitorean ni evalúan.

Los socios Ejecutores: son la Academy for Educational Development (AED) y la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Todos los programas que diseña, financia y maneja USAID en el Perú, se inscriben en el marco del "Acuerdo cooperativo de la sociedad civil que refuerza a los líderes con sus socios", establecido por esa Agencia con su subsidiaria AED.

Principales programas en educación

A. El Programa USAID/PERÚ/SUMA

Está orientado a "mejorar" la educación básica en las comunidades más desfavorecidas de las regiones de San Martín, Ucayali, Junín, Ayacucho, Lima, Amazonas y Cajamarca consideradas estratégicas por sus recursos naturales y por la presencia de "socios" dedicados a la explotación minera, energética, acuífera, forestal y a los cultivos alternativos a la hoja de coca.

Sobre la base de las metodologías y los resultados obtenidos en anteriores programas de USAID, SUMA pretende lograr dos objetivos fundamentales: (1) fortalecer la gestión participativa y descentralizada de la educación a través de reformas de política y una mejor gestión, y (2) mejorar la calidad de la enseñanza mediante normas e incentivos a los docentes⁹¹.

- A través de un Fondo de Alianzas, SUMA busca establecer asociaciones público-privadas para conseguir mayores recursos y mejorar aún más los resultados previstos por USAID.
- Mediante el proyecto SUMA, USAID apoya al Ministerio de Educación (MED) en el fortalecimiento de su estructura organizativa a nivel nacional y la mejora de la gestión de la educación, los sistemas de información y capacitación docente, en cinco de las 25 regiones que cubren su territorio.
- A través de SUMA, USAID ha realizado la sistematización del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente y la implementación del proceso de acreditación de los Institutos Pedagógicos de Educación Superior (IPES).

Al margen de no conocerse resultado alguno de la "sistematización", se trata, en el primer caso, de un programa seriamente cuestionado por los propios docentes comprometidos, por su validez y pertinencia así como por las instituciones encargadas de su ejecución. En cuanto al proceso de

⁹¹ SUMA ha construido su estrategia basada en lo que USAID identifica como sus proyectos exitosos:

- La formulación de Proyectos de Inversión Pública (PIP) para los gobiernos regionales donde opera.
- El modelo de "Escuelas Activas" (Proyecto ApreDes) que el ministerio de educación avaló públicamente en el 2009 y lo entregó a los gobiernos regionales del país para su réplica.
- El Centro Andino de Excelencia para la formación de maestros (CETT por sus siglas en inglés) que para mejorar la lectura y escritura en los tres primeros grados de primaria. Dicho programa, gestionado por USAID/Perú, empezó en el 2003 y se impuso igualmente a Ecuador y Bolivia. Se manejan cifras sobre 3.500 docentes y directores capacitados y más de 120,000 estudiantes a los que se habría llegado hasta el 2010. No obstante, no existe evaluación pública disponible que acredite su "éxito" en términos de los objetivos previstos.

acreditación de los IPES, son muchas las observaciones que se han hecho a la validez y confiabilidad del modelo de “evaluación por estándares”. Este se limita a la constatación de documentos sobre la base de las autoevaluaciones realizadas por los propios directivos (en el caso de IPES públicos), o por los dueños o promotores, en el caso de los privados. La realidad es que tanto los IPES públicos como los privados, que sobrepasan los 500, siguen produciendo más de cinco mil docentes por año, no obstante existir un excedente de más de 140 mil docentes sin trabajo, y haberse saturado las plazas vacantes en los diferentes niveles, en las instituciones educativas nacionales, gracias a la “carrera pública magisterial” impuesta por el BM.

- SUMA ha impuesto el “Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje” (PELA), en el marco del llamado Presupuesto por Resultados diseñado por el BM, para la reforma de la educación. El PELA vincula directamente las reformas programáticas y financieras a los resultados de aprendizaje, y se dice ser la piedra angular de la reforma de la educación en el futuro⁹².
- A través de este Programa, USAID “le ha dicho” al gobierno del Perú (GdP) cómo invertir más eficientemente US\$5.2 millones de fondos públicos, y poder beneficiar a 27,551 docentes y 53,844 estudiantes de las zonas más “desfavorecidas”.
- SUMA- USAID brinda asistencia técnica a cuatro regiones para mejorar su sistema de gestión educativa, basada en la experiencia de USAID en la región San Martín.
- Ha formado a 728 funcionarios del MED y funcionarios de gobiernos regionales y de las Direcciones Regionales de Educación (DRE). También ha formado recursos humanos para desempeñarse como acompañantes y facilitadores en la capacitación docente en servicio.
- SUMA a realizado también un estudio de costos para la educación que ha sido impuesto al gobierno peruano para estandarizar los recursos que necesita cualquier escuela para brindar un servicio de calidad y mejorar los procesos de planificación y presupuesto a nivel nacional, regional y local.

B. El proyecto Aprende de innovaciones en descentralización y escuelas activas

El Consejo Nacional de Educación (CNE) y el propio ministerio de educación han ponderado este proyecto como una prueba de la “intensa labor desarrollada por USAID en favor de la calidad de la educación rural, y la promoción de la descentralización del sector. Del mismo modo, el ministerio ha

⁹² Una prueba más de la arbitrariedad teórico-metodológica y política con que los directos responsables del fracaso de la educación en el mundo, imponen sus estrategias a gobiernos ineptos y corruptos. Pretender que las reformas programáticas y financieras puedan dar cuenta de los resultados de aprendizaje y que éstos a su vez resulten ser la “piedra angular” de la reforma de la educación en el futuro, resulta una insensatez para cualquier mediana inteligencia.

señalado que la propuesta de Escuelas Activas desarrollada por Aprender en escuelas unidocentes y multigrado, le ha servido como sustento para el diseño del Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje que trabaja con el programa SUMA-USAID, en el marco de la estrategia de “Presupuesto por resultados” impuesto por el BM.

Aprender se inició en la región San Martín y se extendió a las regiones de Ucayali y Amazonas, principalmente en comunidades que anteriormente se dedicaban al cultivo de la coca y actualmente se les ha impuesto el cultivo de cacao para exportación. Actualmente se proyecta a nivel nacional, en complementación a la acción que realizan los programas educativos que realizan las diferentes empresas mineras que operan en territorio nacional⁹³.

El proyecto USAID/Aprender inició sus actividades en el Perú entre septiembre de 2003 incorporando “nuevos” métodos de enseñanza y de gestión en las escuelas de la región San Martín y luego en la región Ucayali, en la selva peruana.

El proyecto Aprender está focalizado para imponerse en escuelas unidocentes multigrado del área rural a nivel nacional. Al 2009 alcanzó a más de 16,000 estudiantes, 690 docentes, 366 escuelas y a más de 10,000 padres de familia. Orientó y financió la formación de 42 acompañantes o facilitadores, 12 especialistas de Unidades de gestión educativa locales (UGEL) y 22 especialistas de las Direcciones regionales de educación (DRE). Constituyó 274 Consejos educativos institucionales (CONEI) integrados por padres de familia, docentes e instituciones de la comunidad; estableció catorce “Centros de recursos de aprendizaje” con computadoras, fotocopiadoras, y bibliotecas para el uso de los docentes bajo el control directo de 14 facilitadores formados por USAID; elaboró cartillas de “autoaprendizaje” de 1º a 6º de primaria para estudiantes y docentes y otros materiales educativos.

El proyecto se adjudica el logro de elevar el aprendizaje en las áreas priorizadas (principalmente comunicación y lógico matemática). “Aproximadamente” el 40% de los niños de tercer grado de primaria de las escuelas de Aprender de San Martín, habrían logrado un desempeño adecuado en comunicación para su grado, mientras en las escuelas de Ucayali sería “aproximadamente” el 25% los que alcanzaron este desempeño. Otro resultado sería el incremento de la cantidad de niños que culminaron la primaria: 48% en los colegios apoyados por Aprender contra un 37% en las

⁹³ Resulta anecdótico, al respecto la declaración de la actual ministra de educación (miembro activa de la confesión católica-marianista), sosteniendo que la “transformación” educativa que lleva a cabo su sector, tendrá como “la cereza” de esta torta, las escuelas “marca Perú” en las áreas más alejadas del país. Precisamente allí, donde el proyecto Aprender de USAID, de SUMA-USAID y las mineras Antamina, Yanacocha, Barrick, Southern, Odebrecht y otras, que cubren el territorio nacional, tienen instaladas escuelas (como parte de su “responsabilidad social”), con docentes “adiestrados” para la reproducción del mercado, la ideologización de los niños y niñas a favor de la mineras y los EEUU y el desarraigo cultural. Donde se usan materiales educativos elaborados por personal pagado por las mineras, con contenidos y actividades que el ministerio no revisa, pero aprueba.

escuelas que controla el ministerio. Lo curioso es que no existe ninguna evaluación seria al respecto, hecha por alguna institución independiente.

El Proyecto opera fundamentalmente con escuelas multigrado unidocentes. El número de estas escuelas en el país alcanza a 20,688 que representan el 91% del total de escuelas de primaria en el área rural. Esto da una idea clara del alcance “focalizador” de USAID para sus propósitos de desculturación y reproducción del modelo educativo individualista de mercado.

Las razones por las cuales USAID “apuesta” por la educación rural en este tipo de escuelas son las siguientes, de acuerdo con la información que figura en su página web:

- Equidad y de justicia.
- Garantizar el desarrollo de capacidades y competencias de los niños y niñas rurales
- Reducir las brechas entre la educación rural y urbana
- Construir el desarrollo regional promoviendo sus potencialidades en el ámbito rural, especialmente en un contexto de libre mercado (TLC)⁹⁴

La acción reproductora y enajenante del Proyecto llega por igual a los padres y madres de familia de acuerdo con su “propuesta pedagógica integral”. Esta acción es controlada y monitoreada por un grupo de facilitadores y facilitadoras previamente “formados” por USAID, y a través de materiales especialmente diseñados.

Para efectos de asegurar los recursos humanos que faciliten la acción ideologizadora del proyecto, USAID ha establecido convenios con las autoridades de la Dirección regional de educación (DRE) y de las Unidades de gestión educativa local (UGEL). Estas instancias le aseguran a USAID:

- El destaque de docentes al proyecto, y de facilitadores responsables de los CRA
- Participación de los especialistas en los eventos de formación de docentes y facilitadores que maneja AED
- Renovación automática de profesores contratados cuando no cumplen con las exigencias del modelo
- Monitoreo de los especialistas formados por USAID para certificar sus logros a fin de asegurar su continuidad.

Queda de este modo establecida la relación entre la institución USAID-AED con las autoridades regionales y locales previamente formados por USAID a través de sus programas sobre descentralización regional, democracia y partidos políticos (que comparte con el Instituto Internacional Republicano (IRI)

⁹⁴ La actual ministra de educación, del gobierno de Humala ha señalado estas mismas razones como los objetivos prioritarios de su portafolio. Debe recordarse al respecto que Humala, durante su campaña electoral, se comprometió antes los gremios de profesores y la población nacional, llevar a cabo una “revolución educativa”.

y el Fondo Nacional para la Democracia (NED), las autoridades del ministerio de educación y el Consejo Nacional de Educación, instrumentalizar un modelo educativo en áreas de mayor pobreza y de conflicto social latente. No sólo por la imposición de una irracional política de erradicación de los cultivos de coca, sino por la acción depredadora del hábitat natural que esto significa conjuntamente con la explotación minera y energética extranjera.

Algunas observaciones al modelo AprendeS

En cuanto al modelo pedagógico impuesto, “exitoso” según los propios directivos de USAID y ponderado por el Consejo Nacional de Educación y el propio ministerio de educación, cabe decir que se trata (con matices más o menos), de un remedo conductista de la llamada “escuela activa” de Freinet (de comienzos del siglo XX), que no es otra cosa que el uso de una serie de técnicas de animación (mal llamadas pedagógicas). AprendeS propone como gran descubrimiento- las mismas “técnicas”, adaptadas a una intencionalidad política distinta de la que animó al pedagogo francés: el “trabajo en grupo”, el “diario escolar”, la “conferencia” en la que los niños apoyados por sus padres preparan una actividad a ser escenificada, el “periódico mural”, las “visitas escolares”, las “asambleas” para favorecer el ejercicio de la participación y las decisiones libres, la “cooperativa escolar” y la “correspondencia escolar”, utilizada en el modelo AprendeS para que niñas y niños se comuniquen con su “amigo secreto”.

Haciendo escarnio de la pobreza de los niños rurales, el modelo AprendeS, obliga a los niños a “experimentar” utilizando deshechos y materiales descartables.

Tergiversando el presupuesto Freinetiano de que la escuela no debe sustraerse de la formación moral y cívica de los niños, el modelo AprendeS, pretende su logro a través del llamado “Municipio Escolar”. Una absurda imitación de una de las instituciones más cuestionadas del país por la corrupción de sus autoridades y su inoperancia en la gestión de los gobiernos locales.

El proyecto obliga a los niños a cultivar “su parcela” en pedazos de terreno sin agua, y sin semillas en cada escuela, como una demostración de que la agricultura “ya no funciona” y lo que hay que hacer hoy día es salir a la ciudad y tener “su propio negocio”.

Los niños en el aula se organizan tal cual en el modelo de Freinet, pero un siglo después y para propósitos que para entonces poco o nada tenían que ver con el mercado, el individualismo y los intereses norteamericanos.:

- En grupos de trabajo cooperativos o por sectores de recursos.
- Para elaborar el periódico mural
- En un cuadro de responsabilidades y estímulos

- Para cumplir con el árbol de valores y hacer “sugerencias” sobre el comportamiento de sus compañeros, a través del “buzón de sugerencias”.

Los materiales se reducen a fichas y guías: los instrumentos típicos de la enseñanza estímulo-respuesta y los más idóneos para automatizar “el comportamiento” neutralizando toda posibilidad del análisis, la reflexión, la crítica.

La ideologización de los docentes durante el año escolar alcanza a casi el 25% del tiempo que dedican a sus estudiantes: 253 horas.

Los logros en el modelo Aprendes se denomina “Rendición de cuentas” y se da cuenta de las mismas en los llamados “Días de logros”. Previamente y a través de ejercicios repetitivos, se entrena a los estudiantes y a los padres de familia, de modo que en las asambleas convocadas para estos “días” nadie tenga una opinión discrepante respecto de “sus aprendizajes”. Todo se escenifica y la demostración de las capacidades alcanzadas se reduce a la repetición de una adivinanza, una fábula, un chiste.

Al respecto, el director del proyecto, madres de familia y otros actores que fueron entrevistados para el programa televisivo denominado “Para quitarse el sombrero: historias de éxito”, hecho expresamente por una “periodista” con financiamiento de USAID y transmitido por el canal del Estado, dijeron:

Jaime Niño, ex ministro de educación de Colombia, y ahora director del proyecto Aprender en el Perú, dice:

El proyecto “hace visibles a los maestros de las comunidades rurales donde funcionan escuelas unidocentes multigrado, que antes eran invisibles”

Se trata de “hacer que la gente ya no se sienta sola...de desarrollar conocimientos, capacidad y la personalidad de los niños en medio de la precariedad y de tantas limitaciones, como una prueba de que hay solución y de que en este contexto los padres de familia ganan en valoración a sus hijos” (ibid).

“El día de logros” se organizan una serie de presentaciones para mostrarles a los papás lo que han aprendido sus hijos...esa es una fiesta donde se puede apreciar la alegría del maestro y el orgullo que siente”(Ibid).

Aníbal Marín, un “facilitador” de la provincia de Rioja en el departamento de San Martín, dice que el proyecto constituye uno de los descubrimientos más promisorios de la nueva educación que promueve USAID y que en este modelo “los padres de familia son una variable interviniente, el maestro sólo, no es el responsable de la educación, tienen que participar los padres de familia, la sociedad civil”.

Para las madres de familia una muestra de los avances alcanzados por los estudiantes se grafica en la respuesta que dan respecto de los “aprendizajes” de sus hijos: “ahora ya los niños participan en una poesía o en una canción porque antes sólo eran uno o dos, ahora todos participan con una adivinanza, con un chiste... ahora nosotras también participamos con nuestra ‘taleguita viajera’ que lleva cada familia para ir creando una adivinanza, un cuento un acróstico”⁹⁵

Por su parte los niños opinan:

“nos sentimos felices estudiando en grupo porque allí compartimos nuestras ideas y en otro grupo se nombra nuestro coordinador, nuestro secretario de materiales...nos gusta las fábulas, leyendas cuentos”

“Hacemos nuestras cartas al amigo secreto, poniendo la fecha, lugar y el saludo y luego todo lo que tu quieres decirle para que siga adelante en su profesión...las sugerencias cuando se portan mal”

“Aprendemos a escribir imitando las letras”

“A los grandes nos gusta cuando nos nombran padrinos de los más chicos, para enseñarles”.

Contrastando con estas percepciones que evidencian la insolvencia pedagógica de un modelo (con seguridad caro al pragmatismo funcionalista norteamericano), la Dirección General de Educación Básica Regular EBR del ministerio de educación del Perú dijo, con ocasión de la “rendición de cuentas” del proyecto, al final del año 2009, lo siguiente:

- Las evaluaciones realizadas dan cuenta del impacto en el mejoramiento progresivo de la calidad educativa en las escuelas donde se desarrolla el proyecto
- Ser un aporte para la construcción de políticas pedagógicas
- Ser un modelo de atención educativa para primaria multigrado en áreas rurales que se espera perdure a largo plazo ya que proporcionó formación en servicio a docentes
- El proyecto ha transformado a las escuelas en instituciones educativas comunitarias activas, a través del uso de metodologías de aprendizaje activo y participación activa

⁹⁵ La “taleguita” es un diminutivo de “talega” que es una especie de bolsa de tela o lana para llenar cosas. Es el equivalente a mochila en el área urbana. En observaciones hechas, se encontró que algunas “taleguitas” llevan adheridas la bandera de los EEUU o la marca USAID-Perú.

- El proyecto está en relación con las prioridades de desarrollo social y educativo del país; tiene coherencia con la política pedagógica de la EBR del sector.

Esto evidencia que las autoridades educativas nacionales carecen de información elemental sobre el modelo de “escuelas activas” a pesar de los más de sesenta años de difundido el cognitivismo, y no obstante identificarse todas ellas como constructivistas. Su ignorancia es igualmente alarmante en cuanto a políticas educativas, escuelas comunitarias, metodologías de aprendizaje activo, participación activa. Pero, lo lamentable es su obsecuencia y servilismo frente a una de las Agencias comprometida con las estrategias y métodos más perniciosos de intromisión política, desestabilización y terrorismo oficial de los Estados Unidos en el mundo.

El proceso de alienación promovido por Aprende no tiene descanso ni en tiempo de vacaciones. Para esta época tiene previsto actividades orientadas al logro de habilidades relacionados a matemáticas, comunicación integral, artesanía (canastas), tejido, bordados, injerto de plantas voley, fulbito, ajedrez, a cargo nada menos que de los padres de familia, los líderes de autoridades, los estudiantes de secundaria y las instituciones de la comunidad, previamente “sensibilizados”. Lo que aquí cabe poner en cuestión es la capacidad que puedan tener los sujetos implicados para desarrollar aprendizajes o tan siquiera despertar la curiosidad de los niños y niñas por la matemática y la comunicación, habida cuenta el *capital cultural objetivado* de los mismos en estas disciplinas. La intencionalidad que anima a USAID al promover este tipo de actividades, no es precisamente pedagógica ni movilizadora.

Entre los “logros” que el proyecto atribuye a los estudiantes, se cuentan descripciones de situaciones o enunciados que en modo alguno evidencian resultados alcanzados:

- Responsables de su aprendizaje
- Trabajan en pequeños grupos cooperativos
- Utilizan sectores de recursos que apoyan sus propios aprendizajes
- Aprenden con guías de auto-aprendizaje, que en su contexto universal y científico, recuperan las realidades, los saberes y la cultura regional y local
- Desarrollan su autonomía, su autoestima, su sentido de solidaridad y capacidad para trabajar en equipo
- Asumen roles de liderazgo y nuevas responsabilidades en la gestión de sus escuelas a través de los Municipios Escolares

También a los padres de familia se atribuyen como logros otras tantas descripciones o enunciados:

- Colaboran en el trabajo de aula, apoyando el estudio de sus hijos
- Apoyan en la elaboración de material educativo

- Examinan las Guías de Autoaprendizaje, la enriquecen con tradiciones, costumbres, saberes locales y contenidos cotidianos de la vida familiar y comunitaria
- Actitud más propositiva y mayores responsabilidades
- Cuando observan progresos significativos de niños y niñas, valoran más la educación, el esfuerzo de los estudiantes, la labor del maestro y su propia participación, elevándose la autoestima de todos
- Organizados en CONEI contribuyen al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional-PEI
- Elaboran y ejecutan el Plan Anual de Trabajo-PAT y monitorean su progreso

Según USAID, "Aprendes Perú" está orientado a actividades escolares y comunitarias que ayudan al desarrollo de los niños y niñas para que participen activamente en el desarrollo democrático, social y económico de sus comunidades. El proyecto se orienta a garantizar la participación activa de ciudadanos, tanto a nivel local como nacional, que promueva la administración local descentralizada de la calidad de los servicios básicos de educación. Juzgue usted.

Cómo hacer negocios con USAID

Al igual que el BM, USAID ha reconocido, desde su fundación, a la educación en sus diferentes niveles y modalidades, como una oportunidad de lucrativos negocios para sus socios. Esto, sin menoscabo de su objetivo central que es garantizar la seguridad nacional norteamericana en cualquier parte del mundo donde los gobiernos entreguistas le permiten intervenir con absoluta libertad e impunidad.

La historia de USAID no es otra que la de enajenar la capacidad de decisión de los pueblos; la de destruir las bases esenciales de convivencia de comunidades ajenas a la racionalidad occidental judeo-cristiana; la de sembrar el terror ideológico bajo la amenaza de suprimir su "ayuda" si no se cumple con determinadas exigencias; de subvertir el orden e implementar la sedición vía ONGs especialmente implementadas para este propósito; la de extender el terror armado y violentista a través de "compañías" creadas ex-profesamente; la de asesinar millones de niños en el mundo por hambre, guerras, pestes, vacunas.

USAID fomenta la creación de nuevos enfoques a los problemas de desarrollo para asegurar la extensión de su "apoyo" en los países pobres en beneficio de los intereses nacionales de EE.UU.

La mayoría de negocios con la USAID se llevan a cabo a través de procesos competitivos que garanticen la coherencia con sus intereses y que apoyen sus metas y objetivos.

Para esto, los candidatos deben completar una guía básica conteniendo preguntas específicas que debe ser enviada al Superior de Enlace de la USAID en Educación Comunitaria.

En la página web de USAID se especifica con detalle los requisitos exigidos para hacer negocios con esta institución. Participan instituciones a través de solicitudes específicas o por invitación. Los fondos se otorgan dentro de un marco estrictamente competitivo entre quienes adhieran a los pre-requisitos establecidos tanto para los que ya vienen trabajando con la Agencia, como para los nuevos postulantes.

USAID anima a las instituciones interesadas a visitar con regularidad el sitio web dedicado a “Como hacer negocios con USAID”, para identificar nuevas oportunidades. Pueden revisar el sitio web completo, prestando especial atención a “Contrataciones USAID” donde se puede encontrar las solicitudes de propuestas, peticiones de solicitudes, anuncios de licitación, y las declaraciones anuales del programa.

Si una institución está empezando a hacer negocios con la “ayuda” internacional al desarrollo, y, en general todo interesado en los programas de desarrollo USAID, se sugiere familiarizarse con el objetivo general de la Agencia y sus estrategias, con especial atención en las de Crecimiento Económico, Agricultura, Salud, Gobierno, Democracia. También se sugiere familiarizarse con las estrategias nacionales, regionales y sectoriales que USAID tiene establecidas cuando se está planeando presentar una propuesta para un país específico (<http://www.usaid.gov>)

Las partes interesadas deben explorar esta página web para revisar y determinar los intereses comunes de su institución y en que se relacionan con los objetivos estratégicos de USAID, en los programas temáticos y en los países donde se desea operar. Después de determinar los programas o países de interés común, se recomienda ponerse en contacto con los funcionarios apropiados de USAID y la Oficina Regional respectiva. Los agentes aquí destacados, pueden guiar a los temas de interés mutuo e identificar al personal de USAID en el país para ponerse en contacto.

Las propuestas que mejor se condigan con los objetivos de desarrollo USAID y objetivos (en particular del sector) y con las “estrategias de país”, serán más competitivas que los que no.

En este sentido, el criterio básico para el proceso de calificación de las propuestas para hacer negocios con USAID es la medida en que la propuesta apoya el mandato de la USAID y sus objetivos en el país anfitrión.

Las oportunidades de negocios que oferta USAID con cargo a la “ayuda” que proporciona a los países, y en particular al Perú, incluye la adquisición de diversos instrumentos de ayuda para realizar sus actividades. Contratos, subvenciones, acuerdos de cooperación y órdenes de compra, son algunos de los instrumentos que son negociados y firmados en todo el mundo por la USAID.

Estos instrumentos proporcionan una variedad de productos y asistencia técnica para apoyar la consecución de los objetivos de la Agencia. Los de

“adquisición” se refieren a la obtención de bienes y servicios, a través de los distintos tipos de contratos, para el uso o beneficio de la Agencia. Los de “asistencia”, se refieren a la transferencia de fondos (o de otro tipo de objetos de valor) de la USAID a otra parte, para la ejecución de programas que contribuyan al bien público a través de la consecución de los objetivos de la Ley de Ayuda Exterior de los EEUU.

Alrededor de la mitad de contratos y de concesión de subvenciones realizada por USAID, son negociados, emitidos y administrados por la oficina de Washington DC encargada de la contratación. La otra mitad se negocian, son emitidas y administradas por las Partes Contratantes y el personal de las Misiones USAID en todo el mundo.

La Agencia norteamericana precisa que toda la información relativa a la gran mayoría de nuestras oportunidades de negocios en todo el mundo es accesible a través de su sitio web.

Además de las oportunidades de negocio, este sitio ofrece toda la información sobre normativas y políticas necesarias para realizar búsquedas detalladas a las preguntas específicas, así como información general, especialmente útil para aquellos que son nuevos en el trabajo con USAID.

La estrategia USAID en la “nueva era” en el Perú

En el marco de lo que el BM ha definido como la “nueva era” en el Perú, los Estados Unidos otorgaron a este país 60 millones de dólares adicionales para prioridades de desarrollo económico y social, a ser establecidas y ejecutadas por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

El acuerdo fue suscrito por el 26 de setiembre del 2011, en Lima, entre el Ministro de Relaciones Exteriores del Perú y el Sub-Administrador de USAID de visita especial en Lima, Embajador Donald Steinberg. Forma parte de la enmienda al actual convenio de cinco años de “asistencia” al Perú por un total de 293 millones de dólares que serán utilizados por USAID para implementar proyectos prioritarios en las áreas de salud, educación, desarrollo alternativo, democracia y protección del medio ambiente.

El acuerdo concreta el pedido que en el mes de julio del 2011, inmediatamente elegido el actual presidente peruano, este le hiciera en Washington a la Secretaria de Estado Hilary Clinton, que dirige las acciones de USAID.

Los 60 millones adicionales servirán para complementar los actuales programas que la Agencia viene realizando en el Perú. Las conversaciones para un nuevo convenio por otros cinco años más se iniciarán este año (2012) a fin de extender los programas de desarrollo de USAID-Perú al 2016.

USAID viene imponiendo sus estrategias en el Perú desde hace 50 años.

Visión general planteada por USAID

A pesar del crecimiento económico durante la última década y de sus vastos recursos naturales y culturales, el Perú continúa enfrentando retos para reducir la pobreza y proteger su delicado ecosistema. Aún persisten las inequidades entre el 36.2% de la población que vive con menos de \$2 por día (y el 12.6% que vive con menos de \$1 por día) y aquellos peruanos que están integrados por completo a los mercados globales.

La presencia limitada del gobierno en los Andes y Selva permite el cultivo ilegal de coca, el tráfico de drogas, la tala ilegal, los conflictos sociales y los vestigios del terrorismo.

El nivel de confianza del público es bajo debido a las percepciones de cuanto a la capacidad de respuesta del gobierno, a las exigencias y requerimientos de los ciudadanos en la entrega efectiva de servicios. El 2009, pasado las tensiones originadas por la administración de los recursos naturales conllevó a conflictos en la región Amazónica que originaron muchas muertes.

Para enfrentar estos retos, USAID implementa programas en desarrollo económico, desarrollo alternativo, salud, educación, democracia y gobernabilidad y medio ambiente.

Para reducir la pobreza, USAID busca que el crecimiento económico llegue a los pobres. Una forma de hacerlo es abriendo el acceso a mercados para pequeños negocios. Los proyectos de USAID ofrecen alternativas a la coca ilícita y buscan fortalecer la provisión de servicios públicos. Estas alternativas buscan promover el diálogo constructivo entre las comunidades locales, el gobierno, grupos de ciudadanos y el sector privado. Para ampliar el impacto de los programas, USAID busca consolidar alianzas público-privadas para apalancar recursos y expandir modelos de actividades que hayan tenido éxito.

Los programas prioritarios de USAID en la “nueva era”

- Crecimiento económico

USAID trabaja con el gobierno del Perú en desarrollar reformas en aduanas y registro de negocios, planes de exportación regional y concesión de infraestructura. Sus “socios” del sector privado operan en la creación de centros de servicios de negocios en regiones priorizadas. USAID también apoya la implementación del Tratado de Libre Comercio (TLC) a través de una “variedad” de actividades para el desarrollo de capacidades.

- Medio ambiente

USAID trabaja con el gobierno del Perú para desarrollar políticas y fortalecer a las instituciones dedicadas al medio ambiente y así promover el manejo adecuado de los bosques, proteger la biodiversidad, y asegurar el cumplimiento

con los requerimientos de medio ambiente del Tratado de Libre Comercio (TLC). USAID también trabaja con comunidades en la zona andina para su adaptación a los cambios climáticos que afectan el suministro de agua.

- Salud

El programa de salud de USAID, busca mejorar la salud de los peruanos y fortalecer el desempeño de instituciones clave y organizaciones del sector. USAID trabaja con el Ministerio de Salud para descentralizar los servicios de salud a niveles locales, para mejorar la distribución de medicinas, y para fortalecer la capacidad de vigilancia y respuesta del Ministerio a enfermedades como malaria, tuberculosis, y VIH/SIDA. Los programas a nivel comunitario (incluyendo comunidades nativas) están orientados a mejorar el estado de salud y fomentar prácticas y comportamientos saludables.

- Democracia

El programa de descentralización de USAID trabaja a nivel nacional en reforma de políticas y con los gobiernos locales para que sean capaces de actuar como freno al tráfico de drogas, la tala ilegal, el terrorismo, y otras prácticas criminales, y puedan responder efectivamente a las necesidades de sus ciudadanos. USAID juega un rol importante en fomentar el diálogo constructivo para mitigar conflictos, especialmente aquellos conflictos relacionados a las industrias extractivas. Las actividades anti-corrupción de USAID promueven la transparencia del gobierno, responsabilidad y mayor participación de los ciudadanos en el planeamiento y distribución de los recursos del gobierno peruano.

- Educación

Trabajando a nivel nacional, regional y local, los programas de educación de USAID buscan mejorar la calidad de la educación en las escuelas públicas rurales. USAID proporciona asistencia técnica para mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas y para fomentar el diálogo de políticas y la responsabilidad. Las reformas a nivel escuelas incluyen capacitación a maestros y asesoramiento en la metodología de escuelas activas, donde profesores, estudiantes, padres, oficiales locales, y miembros de la comunidad están comprometidos en la gerencia del colegio.

- Desarrollo alternativo

Un componente clave para la amplia estrategia antinarcoóticos en el Perú es el "Programa de Desarrollo Alternativo Integrado" que incluye actividades de desarrollo económico, agricultura, educación, salud, gobernabilidad, y medio ambiente en comunidades que han erradicado sus cultivos de coca y que están comprometidas a actividades económicas lícitas y a una vida libre de coca. USAID ofrece un paquete integral de asistencia hecho a la medida de las

necesidades de cada comunidad, incluyendo asistencia en las áreas de producción y marketing de cultivos alternativos tales como cacao, café y palmito. USAID también fomenta el diálogo e investigación aplicada para proponer reformas en las políticas nacionales relacionadas a la coca⁹⁶.

- Programa regional de comercio

USAID implementa un programa regional para el desarrollo de capacidades para el comercio en los países andinos: Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia. Este programa trabaja en áreas tales como estándares laborales, barreras técnicas al comercio, derechos de propiedad intelectual y otros.

- Programa regional de salud

Con el fin de mejorar la prevención de las enfermedades infecciosas, tales como malaria y tuberculosis, y para disminuir la tasa de mortalidad y morbilidad de los países participantes, USAID implementa el Programa Regional de América del Sur para Enfermedades Infecciosas en Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Suriname, Guatemala, República Dominicana, Nicaragua y Paraguay.

⁹⁶ La razón para que el actual gobierno de Humala se deshiciera del presidente ejecutivo del programa DEVIDA, luego de haberle dado su confianza frente a los ataques que orquestaron las ONGs y medios de prensa financiados por USAID, fue la imposición directa que esta Agencia hiciera al gobierno debido a que la estrategia diseñada contradecía lo que se ha venido haciendo en las zonas cocaleras y afectaba los intereses de sus “socios”. El Perú, gracias a la estrategia USAID, incrementó las hectáreas dedicadas al cultivo de coca y pasó a ser un productor de cocaína. Como ya se dijo, la actual presidenta ejecutiva de DEVIDA (institución creada por USAID) es una vieja funcionaria de CEDRO, institución igualmente vinculada a la Agencia desde su fundación.

4. LA INSTITUCIONALIDAD PARA LA SEDICIÓN Y EL TERROR⁹⁷

4.1 EI NED⁹⁸.

Directamente dependiente del Congreso de los EEUU que lo financia, el “National Endowment for Democracy” (NED), “Fondo nacional para la democracia” que cada año hace más de 1000 “donaciones” en apoyo a proyectos de grupos no gubernamentales que están al servicio de “objetivos democráticos de los EEUU”, en más de noventa países de todo el mundo.

Desde su creación, en 1983, el NED, identificado también como “La Fundación” se precia de haberse mantenido en la vanguardia de las luchas democráticas y de ser una institución multifacética con recursos e intercambios intelectuales para activistas, practicantes y estudiosos de la democracia en todo el mundo.

Opera por igual en Oriente medio, África, Asia y en América latina y el Caribe; sobre todo en aquellos países donde la seguridad nacional norteamericana se ve “amenazada”. En cada uno de estos países la finalidad es socavar, desde adentro, la soberanía interna como en Irán, Libia, Siria, Egipto; la democracia participativa que viven los pueblos de Venezuela, Bolivia y Ecuador, las reformas democráticas en Nicaragua, Argentina, El Salvador. Su propósito es igualmente, el manejo y control de las élites de poder económico y político en Paraguay, Perú, Chile, Colombia, Panamá, Costa Rica con una clara intención de boicotear los proyectos integracionistas del área.

En el Perú esta institución norteamericana que expresa el pensamiento fundamentalista judeo-cristiano, comparte con otras instituciones el financiamiento de organismos públicos y privados que van desde las vinculadas con los procesos electorales como la ONG “Transparencia”, hasta las llamadas “Universidades Coherentes” con montos que van desde los 25 hasta los 600 mil dólares, pasando por institutos, coordinadoras, comisiones diocesanas, centros, ONGs, consultores individuales, asociaciones, círculos y “redes sociales”(http://www.ned.org/).

Los fondos que destina están orientados a:

- polarizar las reclamaciones de grupos étnicos, estudiantiles, organizaciones sindicales y políticas, grupos ambientalistas, feministas, juveniles, iglesias protestantes, universidades, municipios, parlamentos, ONGs;

⁹⁷ Al igual que en los casos anteriores, la redacción para este capítulo ha sido trabajada en base a la información que para Institución figura e sus respectivas páginas web y constatada a través de otras fuentes secundarias y primarias. Las comillas son del autor y son usadas para relieves frases o conceptos de la retórica ideologizada de los discursos.

⁹⁸ Los datos aquí consignados, pertenecen a información y a la memoria anual del NED que se puede consultar en su página web: www.ned.org/

- incentivar la acción de grupos violentistas de la sociedad civil contra aquellos gobiernos que rechazan la ingerencia de los EEUU en sus asuntos internos;
- sensibilizar, organizar e instrumentalizar “colectivos” y redes sociales para defender “la libertad de prensa”;
- enfrentar a los gobiernos nacionales con las autoridades regionales, locales y a estos, con sus respectivas poblaciones y electores;
- acusar autoridades de malversación de recursos públicos cuando estos asumen la defensa de sus autonomías, de la sostenibilidad de los recursos naturales contra las mafias mineras, del medio ambiente y los ecosistemas;
- promover la educación cívica en “valores democráticos”;
- defender la “gestión transparente” de las instituciones públicas;
- difundir los mitos de la “planificación por resultados”, la meritocracia y el imperio de la ley.

Los “líderes” locales que sirven a sus intereses, ocultan sus verdaderos propósitos tras un discurso cuestionador, crítico y aparentemente constructivo, innovador, progresista, democrático, transparente y participativo.

Para el NED, la idea es financiar todo aparato que distorsione la participación del pueblo en la toma de decisiones atribuyéndoles a los procesos de cambio las deformaciones que caracterizan la concentración y el manejo del poder en los Estados Unidos: distorsión y manipulación de las instituciones y los procesos electorales, manejo del sistema judicial para perpetuar la corrupción y el cohecho, violación de los derechos humanos, manipulación de los medios de comunicación, de la libertad de expresión y de asociación, control de las universidades, manejo de la religiosidad y las creencias.

Su perspectiva se ajusta con exactitud, a las previsiones del pensamiento conservador republicano expresado en los “Documentos de Santa Fé”.

El NED en el Perú

Entre las instituciones que en el Perú reciben financiamiento del NED, se cuentan:

Asociación Civil Transparencia-Programa “Lima Cómo Vamos”.

Se trata de un programa similar a su par de Colombia, orientado a “evaluar y mejorar la calidad de vida en Lima y proporcionar a los funcionarios del gobierno las herramientas para formular políticas públicas que respondan a los intereses de los ciudadanos”.

Asociación Por la Vida y la Dignidad Humana (APORVIDHA)

Para “proporcionar formación especializada a los miembros del sistema judicial y los agentes del orden, sobre las normas de derechos humanos nacionales e internacionales; litigar casos emblemáticos de derechos humanos; forjar precedencia legal y promover el uso de estrategias innovadoras de los derechos humanos”.

Centro para la Empresa Privada Internacional (CIPE)

Otorga 200 becas para promover la democracia, el imperio de la ley y el liderazgo positivo entre los jóvenes líderes de la nación dentro del libre mercado. Esta institución recibe además financiamiento para promover la integración de las comunidades indígenas del Perú en el sistema democrático y la economía de mercado.

Ciudadanos al Día (CAD)

Recibe financiamiento para que los gobiernos regionales implementen mejores prácticas de gobierno en sus localidades; para “animar” a los ciudadanos en períodos previos a elecciones (como el del 2011); para capacitar periodistas de todo el país en herramientas pre electorales.

Comisión Diocesana de Servicio Pastoral Social (CODISPAS)

Con un ámbito de trabajo en 10 municipios de la región Ancash, recibe financiamiento para “asegurar que los recursos públicos de las industrias extractivas se manejen de manera transparente”.

Consultores en Planificación (Coplan)

Para fortalecer la capacidad de la juventud en las zonas rurales de Arequipa y apoyo técnico a líderes cívicos y funcionarios de gobierno para elaborar presupuestos participativos.

Coordinadora Departamental de Defensorías Comunitarias del Cusco (CODECC)

Para capacitar activistas de la comunidad en la región Cusco y llevar campañas de educación pública sobre la prevención de la violencia doméstica.

Derechos Humanos y Medio Ambiente (DHyMA)

Para promover el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos sobre el uso y manejo de los recursos naturales entre las comunidades aymaras de la región Puno y convencerlos de usar estas herramientas en sus organizaciones.

Instituto Nacional Demócrata para Asuntos Internacionales (NDI)⁹⁹

Fundado en 1983, el NDI es una organización internacional sin fines de lucro con sede en Washington, D.C. y oficinas en cerca de 50 países. Tiene como misión promover y fortalecer la democracia. Interviene a través de una red mundial de expertos voluntarios, muchos de ellos “veteranos de sus propias luchas domesticas por la democracia”. Ofrece asistencia técnica a líderes de partidos políticos y de la sociedad civil y promueve “valores, prácticas e instituciones democráticas”. Trabaja con “demócratas” de cada región del mundo para fortalecer organizaciones políticas y civiles, monitorear poderes del Estado, elecciones, promover la participación ciudadana, y asegurar la rendición de cuentas y transparencia en el gobierno. Formula “códigos electorales para los partidos políticos y los gobiernos”. Organiza campañas de

⁹⁹ El financiamiento que el NED otorga al NDI, evidencia esa alianza estratégica que republicanos y demócratas tienen cuando se trata de defender el sistema de cuya seguridad son responsables unos y otros. Esto corrobora, además, que sobre el ejercicio que a cada uno le toque, cada cuatro u ocho años, existe una élite de Poder que hegemoniza el “bloque histórico”, y cuyo pensamiento y acción garantizan su continuidad.

educación para votantes, y delegaciones internacionales para “garantizar” resultados en las urnas. Asesora gobiernos en temas de relaciones entre civiles y militares. Para el NDI, la cooperación internacional es “clave” para promover una democracia eficaz, efectiva y eficiente. Sostiene que “mientras las autocracias están inherentemente aisladas y temen al mundo exterior, las democracias emergentes cuentan con aliados y un sistema de “solidaridad” internacional (NDI: 2011).

Cuenta con uno de los más altos financiamientos (\$ USA 400.000) destinados a lograr consensos sobre las políticas de lucha contra la pobreza y acuerdos en política educativa en cinco regiones del país.

Socios Perú: Centro de Colaboración Cívica

Para aumentar la capacidad de grupos locales en la negociación con las industrias extractivas respecto de los impactos de sus actividades.

Estrategias para el Desarrollo Internacional (SID)

Institución internacional norteamericana que opera también en Bolivia en un proyecto de recuperación del altiplano. Coincidentemente, en el Perú interviene en el departamento de Puno limítrofe con Bolivia, para fortalecer las “prácticas democráticas” en 12 municipios del Perú, la reducción de la pobreza, la descentralización democrática y el uso sostenible de los recursos productivos.

Universidad Coherente

Para promover la modernización de la gestión universitaria, la transparencia, la meritocracia, la gestión por resultados, la generación de proyectos de innovación y la formación de los recursos humanos para realizar estos cambios, procurando los recursos financieros necesarios desde el propio NED, la USAID y otros organismos financieros.

Su representante en Lima, Jorge Mori, ha publicado el libro *Hacia una universidad transparente*, y puso a disposición del gobierno entrante del presidente Humala la “capacidad” de su institución para movilizar recursos de la cooperación internacional para la reforma universitaria, y para seguir apoyando el trabajo que realiza el Consejo Nacional de Educación (CNE). Universidad Coherente tiene como aliado estratégico al Instituto de Prensa y Sociedad (IPYS) igualmente financiado por el NED y el IRI.

El NED se ha distinguido durante su existencia por su trabajo de cooptación de las iniciativas orientadas a producir cambios institucionales en las universidades públicas para derivarlos hacia sus propios fines.

Aparte de estos financiamientos que se otorgan a los “socios” peruanos, el NED financia eventos en ocasiones especiales. Para este efecto, cuenta con la participación de “expertos” rentados con “sus fondos” o que ocupan encumbrados cargos en el propio NED, o en las otras agencias subsidiarias de la USAID como las Casas de la Libertad (Freedom House) o el Instituto Internacional Republicano (IRI). Con ocasión de las recientes elecciones presidenciales y de congresistas en el Perú-2011, el NED “preocupado por el

futuro de la gobernabilidad democrática y la agenda de los derechos humanos y sus consecuencias” organizó un evento con participación de sus principales directivos para América latina, del Freedom House de los EEUU y del Instituto de Defensa Legal (IDL) del Perú, actualmente dirigido por conocidos defensores de la hegemonía norteamericana en la región.

El NED financia igualmente programas de derechos humanos, educación cívica y los llamados “Institutos Prensa y Sociedad (IPYS)” en diferentes países. Este instituto tuvo y tiene en el Perú, una destacada actuación a favor de la libertad de prensa que sirva a los intereses de los propietarios de los medios, a la ideología de mercado, y a los EEUU.

El IPYS-Venezuela juega un papel importante en la campaña contra el presidente Chávez. Igual ocurre con los similares Institutos en Ecuador, Bolivia, Nicaragua¹⁰⁰.

El IPYS, forma parte del llamado “Grupo andino para las libertades informativas” (GALI) que lo integran la Asociación Nacional de Periodistas - ANP de Bolivia, Fundamedios de Ecuador, IPYS Colombia, IPYS Perú e IPYS Venezuela. Actúa en coordinación con la autodenominada “Cumbre de ex Presidentes”. Esta “cumbre” reúne a los más connotados ex- presidentes de América latina, cuyos gobiernos se destacaron por su obsecuencia con el poder norteamericano, el entreguismo de sus soberanías y recursos, los más altos índices de corrupción y la violación sistemática de los derechos laborales, civiles, sindicales y crímenes de lesa humanidad. En el mes de septiembre 2011, se realizó en Lima-Perú, la VI edición de sus reuniones, coordinada por el ex-presidente peruano Alejandro Toledo. Asistieron, entre otros, Álvaro Uribe de Colombia, Vicente Fox de México, Paz Zamora y Carlos Mesa de Bolivia, el propio secretario general de la OEA, Miguel Insulza, y el ex-presidente español del derechista partido popular, José María Aznar. Todos ellos ratificaron la “Carta Democrática Interamericana”, aquel instrumento del cinismo con que la OEA justificó el golpe en Honduras y avala a su actual gobierno, permitió la instalación de bases militares en Colombia, y proclama el modelo de las “democracias representativas” en favor de la seguridad nacional de los Estados Unidos.

4.2 EI IRI¹⁰¹

Subsidiaria de la USAID, el “Instituto Internacional Republicano” (IRI por sus siglas en inglés) se identifica, al igual que el NED, como una organización sin fines de lucro, no partidista, “preocupada por los avances de la libertad y la democracia a nivel mundial, mediante el desarrollo de los partidos políticos, las

¹⁰⁰ Lo que llama la atención es la capacidad que tienen los agentes del NED como de las otras instituciones asociadas a la sedición y el terror, para ingresar a estos países y otros en África u Oriente Medio e infiltrarse en las estructuras de los propios gobiernos, montar organizaciones y articular su trabajo con las “compañías” de mercenarios encargadas de los atentados, el asesinato selectivo y el genocidio.

¹⁰¹ www.iri.org/

entidades cívicas, las elecciones abiertas, el gobierno democrático y el Estado de Derecho”.

Concretiza con sus financiamientos el pensamiento del ala ultraconservadora del partido republicano norteamericano y ejerce una influencia gravitante en el quehacer de las instituciones básicas de la vida política del Perú y de otros países de América latina y del Caribe y el mundo.

El IRI en el Perú

En el Perú, financia campañas electorales de congresistas y partidos políticos que garanticen la continuidad y reproducción del pensamiento republicano norteamericano. Este es el caso de los congresistas Juan Carlos Eguren y Humberto Lay, integrantes de la agrupación “Alianza para el gran cambio” que, en las recientes elecciones 2011, liderara el ciudadano norteamericano Pedro Pablo Kuczinsky, vinculado con grupos banqueros norteamericanos y cubano-americanos de Miami.

El señor Eguren ya había sido financiado anteriormente como congresista por el partido Popular Cristiano (del que es miembro), en las elecciones del 2006. Es un defensor conspicuo de la libre empresa, la transparencia, los derechos humanos y la injerencia norteamericana en la política nacional. Actualmente dirige la “Casa Alianza para la Democracia” (HDP, por sus siglas en inglés), encargada de formar “los ejércitos para la democracia” en el Congreso de la República, con la participación mayoritaria de mujeres congresistas. El programa de las “Casas Alianza para la Democracia” (HDP) se creó en la Cámara de Representantes de EE.UU en el 2005 para trabajar con las democracias emergentes en todo el mundo. La filial en el Perú se estableció en el 2009 y tiene como sede la ciudad de Arequipa, lugar de nacimiento del congresista Eguren.

El señor Humberto Lay, fue primero pastor principal de de la Iglesia protestante Alianza Cristiana y Misionera y hoy es el más alto dirigente de la Iglesia Bíblica Emmanuel (neo-pentecostal o carismática)¹⁰². Dos de las iglesias a las que en el “Documento de Santa Fé 2002” que elabora la CIA, se les otorga prioridad en el proceso de fortalecimiento de la institucionalidad al servicio del orden del mercado, el individualismo y la *reproducción* del modelo de democracia norteamericano.

El IRI ha financiado también al partido Perú Posible del ex-presidente Alejandro Toledo, en las dos oportunidades de su participación electoral. Fue elegido en el 2006 y perdió en el 2011.

¹⁰² El neopentecostalismo surge como una secta al interior de las iglesias evangélicas, luteranas, presbiterianas, episcopales metodistas, y católica. Propugnan el llamado “bautismo del espíritu”. El término “carismático” se lo otorgan como una forma de diferenciación con las iglesias protestantes históricas.

Los otros financiamientos están orientados a garantizar lo que la CIA precisa como el “régimen permanente”, más allá del gobernante o del régimen electo. Se cuentan entre esos financiamientos los que esta institución conjuntamente con la USAID y el NED otorgan desde hace varios años a las instituciones encargadas de garantizar la ejecución, supervisión y “limpieza” de los procesos electorales en América latina y el Caribe. En el caso peruano, la Oficina de Procesos Electorales-ONPE, el Jurado Nacional de Elecciones-JNE y la ONG Transparencia, encargada de velar por la “limpieza” de las elecciones. El propósito declarado del IRI es “fortalecer la capacidad de acción, proporcionar información al electorado peruano y ayudar a los partidos políticos y candidatos en el cumplimiento de las regulaciones electorales”.

El IRI financió y controló el plan piloto de votación electrónica para las elecciones presidenciales del 2011. Actualmente dirige el trabajo del JNE en la redacción de un Código Electoral que será propuesto al Congreso Nacional para regir futuras elecciones.

Desde junio del 2008, el IRI y la USAID establecieron en el Congreso de la Republica del Perú, el programa “Todos hacemos política”, con la intermediación de la embajada norteamericana en el país y el consentimiento de la presidencia del Consejo de Ministros del gobierno peruano. Su propósito: “apoyar la reforma del sistema de partidos políticos en el país, mejorar la calidad y el alcance de sus representantes, redefinir su vínculo con los ciudadanos y optimizar su capacidad para construir propuestas concretas para el desarrollo y la gobernabilidad del país”.

Conjuntamente con la USAID y el NED, el IRI interviene desde el 2001 en cinco regiones prioritarias del Perú: Arequipa, Junín, Lima, Loreto y Piura, “preocupado por el crecimiento de los movimientos regionales y sus reacciones en contra de los partidos tradicionales”.

El IRI y la USAID manejan en el Perú la ONG denominada “Reflexión Democrática” que interviene de manera directa en el Congreso de la República.

Esta curiosa organización fue creada como una asociación civil sin fines de lucro en el 2004. Tiene como finalidad, promover el fortalecimiento de la democracia y, en especial, del Congreso de la República. Se define como un emprendimiento cívico por la democracia, la transparencia y la eficiencia parlamentaria. Forma parte de la “Red Latinoamericana por la Transparencia Legislativa”, conjuntamente con otras catorce organizaciones similares en cinco países¹⁰³.

A través de esta organización el IRI maneja el programa “Impulso para un mejor Congreso”, encargado de la selección de candidatas y candidatos al Congreso: su convocatoria, inscripción, verificación de datos, confirmación de aval partidario, actividad académica, determinación de beneficiarios, encuentro

¹⁰³ Su dirección electrónica es <http://www.transparencialegislativa.org/>

de formación y apoyo a la campaña electoral de los seleccionados"... El "apoyo que reciben los candidatos consiste en asesoría en marketing político según perfiles éticos definidos y de acuerdo a ley. Nadie recibe dinero en efectivo. Se trata de apoyo en material de campaña y publicidad electoral, sin compromiso alguno de carácter ideológico o con alguna organización o persona"¹⁰⁴.

La ONG "Reflexión Democrática" dice financiarse con donaciones de empresas peruanas a través de los gremios empresariales, de modo tal que sus "beneficiarios" no se enteren qué empresas apoyan el proyecto, "porque ello lo desnaturalizaría completamente". Su directorio está integrado por Roque Benavides (presidente), Milagros Campos (vicepresidenta), Irzio Pinasco, José Luis Sardón, Javier Tantaleán y Fernando Villarán. Su director ejecutivo es José Elice, acompañado de un pequeño grupo de profesionales y estudiantes.

Roque Benavides, es gerente general de Minas Buenaventura y propietario de Yanacocha, uno de los yacimientos mineros de oro más importante del mundo. Ha sido vicepresidente del Consejo mundial del Oro en el 2001¹⁰⁵. Tantaleán, fue uno de los "doce apóstoles" del ex-presidente Alan García y su consejero económico y jefe del plan de gobierno del partido aprista en el 2006, cuando García ganó la presidencia de la república. Villarán, ha sido ministro de trabajo del gobierno de Toledo. Tantaleán y Villarán deben gran parte de su carrera profesional a los organismos internacionales de financiamiento: PNUD, BID, USAID. Irzio Pinasco, es un ejecutivo vinculado con el grupo Romero (el más poderoso consorcio peruano en el mundo), con el mercado de Internet, los negocios del fútbol y la "nueva cocina peruana". José Luis Sardón es un abogado formado en universidades norteamericanas y un acérrimo defensor del liberalismo de cuño republicano ultraconservador. Según éste, "el Perú no podrá despegar económicamente sin un sistema de partidos, en el cual no haya más de dos partidos y que tengan verdaderas posibilidades de entrar y salir del gobierno, como ocurre en Estados Unidos o Europa Occidental". De

¹⁰⁴ Comunicado, "Impulso para un mejor congreso 2011-2016". (www.reflexiondemocratica.org.pe).

¹⁰⁵ La Minera Yanacocha S.R.L. (MYSRL), es la titular del Proyecto minero "Conga" que ha puesto en conflicto al actual gobierno peruano luego que su presidente cambiara el ofrecimiento hecho a la población de la región Cajamarca y al país entero, de defender el recurso agua contra la voracidad de las mineras en el país. En Cajamarca, sede del Proyecto Conga se ubican los yacimientos de oro, plata y cobre más ricos del país, que vienen siendo explotados desde hace décadas por la minera Yanacocha con inversionistas extranjeros "socios" del Banco Mundial. Siendo candidato, el actual presidente ofreció luchar por la defensa del agua en contra de la minería depredadora y contaminante. La promesa, que la población guardó bien en su memoria, se expresó en la frase: "agua si, oro no". Una vez elegido y cooptado por las instituciones financieras, el presidente Humala dijo que "lo sensato era oro y agua". El conflicto se agudizó y ha llevado a una situación de enfrentamiento entre el gobierno regional y el gobierno central. El primero, expresa el rechazo de las poblaciones de las comunidades campesinas que serían privadas del recurso hídrico al destruirse cuatro lagunas en sus fuentes de origen. El gobierno central, por su parte, presionado por el Banco Mundial y por el lobby empresarial que secunda el todopoderoso ministro de economía y ex-funcionario del Banco Mundial, Luis Miguel Castilla, insiste en favorecer los intereses de los socios del proyecto. Estos no son otros que Minas Buenaventura (CMB), del propio dueño de Yanacocha, Newmont Mining Corporation (Newmont) de Canadá y la Corporación Financiera Internacional (IFC) del Grupo del Banco Mundial (cuya misión es "fomentar la inversión del sector privado en los países en desarrollo").

quien figura como vicepresidenta y fundadora de la ONG Reflexión Democrática, se sabe que ha sido jefa de asesores del partido Unidad Nacional del ex-candidato presidencial y ex alcalde de Lima, Luis Castañeda. Todos, suscribirían la idea básica del IRI de que en nuestros países lo que hay que hacer es preservar el orden establecido y para ello hay que proteger la institucionalidad permanente por encima de los juegos electorales y los elegidos.

El IRI interviene igualmente en el Congreso Nacional, a través de la Mesa de Mujeres Parlamentarias Peruanas (MMPP), identificado como el "Caucus" de la mujer parlamentaria peruana (una especie de asamblea partidista al servicio de los intereses de los EEUU).

4.3 Las Freedom House

Es una organización norteamericana de alcance mundial que se beneficia de la "asistencia" de USAID, el NED, así como directamente del Banco Mundial, y de otras instituciones financieras norteamericanas. A su vez, Freedom House canaliza fondos a proyectos y programas de la "sociedad civil" y a movimientos sociales con el propósito de infiltrarlos en los países donde se supone que los intereses norteamericanos pueden ser afectados.

Freedom House es una voz importante para la política exterior de EE.UU, al punto de que algunos entendidos lo consideran un gabinete estratégico más. Tiene en la promoción de la democracia de mercado, la libertad religiosa y los derechos humanos, motivos centrales para su accionar. El gobierno de EEUU, su Congreso y el Departamento de Estado convocan regularmente a esta organización para argumentar en favor de esos motivos en conferencias, artículos de opinión y por medio de apariciones en los medios de difusión masiva. Su actual directiva la ocupan los más connotados líderes neoconservadores como Kenneth Adelman, Donald Rumsfeld, Paul Wolfowitz, Otto Reich, Jeane Kirkpatrick, Samuel Huntington, Zbigniew Brzezinski, y Malcolm Forbes Jr. que también deben su pertenencia a la Trilateral y a la CIA.

La historia de Freedom House está signada por su intervencionismo en los países de la ex Unión Soviética, África, Asia y América latina y el Caribe. Su pretexto central fue hasta el fin de la guerra fría la lucha contra el comunismo. Aportó al Plan Marshall, lideró la conformación de la Alianza del Atlántico Norte y la constitución de la OTAN y apoya todas las agresiones que esta fuerza bélica multinacional ha realizado y realiza en diferentes partes del mundo como la última agresión y genocidio en Libia y en Siria. Desde su fundación, durante la II Guerra Mundial, Freedom House está presente en cuanto intervención armada norteamericana se realiza en el mundo en nombre de la libertad y la democracia. Para esta organización la propagación de la democracia de mercado es la mejor arma contra las ideologías llamadas totalitarias.

En 1947 intervino en la elaboración de la Declaración Universal de Derechos Humanos, a través de su co-fundadora Eleanor Roosevelt. Posteriormente intervino en las luchas civiles en EEUU, y tuvo una participación directa en la Guerra Fría en contra de la Unión Soviética y de sus dirigentes.

Desde los 60 ha mantenido un permanente asedio a la revolución cubana y a sus dirigentes, pretextando la defensa de los derechos humanos.

En la década de los 70 y 80 tuvo un papel central en la desestabilización de los llamados regímenes marxistas y movimientos opositores a los EEUU en Asia, África, Oriente Medio y América latina y el Caribe. Desarrolló acciones de infiltración a través de programas de investigación y análisis y de manipulación de la población en las zonas en crisis. Envió misiones para apoyar candidatos de derecha y a “fuerzas democráticas de centro”, en contra de los movimientos de liberación en Nicaragua y El Salvador.

Con el fin de la Guerra Fría, la misión de Freedom House evolucionó para responder a los nuevos desafíos de la expansión de la libertad de mercado en el mundo. En 1995, en México estableció el “Instituto de Puebla” dependiente de la Casa de la Libertad existente y dirigió los esfuerzos de promoción para que las cuestiones de la libertad religiosa sean consideradas como principal línea de trabajo de derechos humanos. Con esto, el incremento de las iglesias protestantes contó con un aval importante en el continente.

Después de la autodestrucción de las torres gemelas, Freedom House amplió su intervencionismo en Asia Central y Oriente Medio. Igual en Ucrania, Polonia, Hungría, Bosnia, Serbia, Jordania, México a través de oficinas in situ y del trabajo directo con grupos locales a favor del intervencionismo norteamericano.

Freedom House ha intervenido igualmente en la configuración de los “Objetivos del milenio” y la elegibilidad de los países de la llamada “Cuenta del Desafío del Milenio”. Un programa de asistencia exterior diseñado para proporcionar ayuda adicional a los países pobres que “logran ciertas normas democráticas y adoptan el modelo económico de libre mercado y sus reformas”.

Freedom House publica anualmente *La Libertad de Prensa* (desde 1980), *Las Naciones Unidas en tránsito* (desde 1995), donde evalúa las condiciones en el mundo post comunista, y, *Países en la encrucijada* con énfasis en los problemas de gobernabilidad, corrupción y transparencia en sesenta países importantes, desde la mirada norteamericana.

En 2005, Freedom House publicó dos estudios que dan cuenta de su ingerencia en los asuntos internos que son competencia de los propios países. El primero sobre *Derechos de la Mujer en el Medio Oriente y África del Norte*, orientado a identificar y analizar las instituciones que, según su perspectiva, contribuyen a la desigualdad de género en la región. El segundo, *Cómo se gana la libertad*, donde se identifican las tácticas y las fuerzas que más han contribuido significativamente a las llamadas “transiciones democráticas” en los

últimos tres decenios. A través del “Centro para la Libertad Religiosa”, Freedom House ha publicado igualmente un estudio, sobre el Islam radical.

Freedom House es una de las fundadoras de la llamada “Comunidad de Democracias”. Una alianza de las democracias mundiales, que busca una mayor voz para la democracia en las Naciones Unidas y otros foros internacionales. Aboga en favor de causas y dirigentes disidentes (como es el caso del Dalai Lama), que están en contra de auténticos gobiernos representativos de sus pueblos.

Ejecuta programas para formar nuevas generaciones de defensores de la democracia de mercado y amplía los horizontes de los jóvenes líderes de la sociedad civil en el Medio Oriente y África del Norte, ofreciendo “becas de visitantes” con organizaciones homólogas de los EE.UU.

Ha publicado informes a favor de la política genocida de Bush a quien identifica como un “defensor de la libertad” e impulsa planes de acción para avanzar en procura de “los derechos humanos globales”.

Su intervencionismo se apoya en problemáticas sensibles de la sociedad como son: justicia, corrupción, trata, desarrollo de la sociedad civil, gobernabilidad democrática, elecciones, libertad en Internet, desarrollo de liderazgo, libertad religiosa, estado de derecho, derechos humanos, libertad de los medios, tortura, derechos de la mujer.

Usando estos temas como cubierta, se involucra en la política interna de los países, privilegiando su intervencionismo en aquéllos donde considera que “la libertad” está bajo coacción o aún no se ha consolidado. Particularmente en Asia Central, Europa Central y Oriental, Oriente Medio, África, América Latina y el Caribe, la antigua Unión Soviética, y los Balcanes.

Trabaja directamente con grupos de derecha que identifica como “reformistas democráticos” en sus propios países. Se arroga el derecho de ser un “catalizador” para la libertad mediante el fortalecimiento de la sociedad civil, la promoción de un gobierno abierto, la defensa de los derechos humanos, y el flujo sesgado de información e ideas. Los países prioritarios donde interviene son: China, Rusia, Egipto, Irán, considerados como países no libres.

Perú, forma parte de los países considerados “en la encrucijada”. Freedom House evalúa y califica (dentro de una puntuación de 0 a 7) el estado en el que este país, u otros, se encuentran en rendición de cuentas y voz pública, libertades civiles, estado de derecho, lucha contra la corrupción y transparencia. Áreas en las que precisamente, la anomia institucional se agudiza y complejiza cada vez más y la corrupción no tiene solución. Y es que cada vez “los recursos son insuficientes”. De este modo, se asegura el financiamiento y la asistencia, los “negocios” se vuelven más lucrativos y la *reproducción* del modelo de vida norteamericano, se garantiza. Pero los problemas continuarán y la explicación volverá a ser la misma, y así

sucesivamente. El círculo perverso de la “asistencia” no se cierra nunca. Tampoco la deuda externa. La lucha contra la corrupción, por la transparencia, el estado de derecho, los derechos humanos no se revierte nunca. Es interminable o, mejor aún, hay que hacerla interminable, porque de eso dependen los “buenos negocios”. Freedom House, lleva 70 años haciéndolos.

Su intervencionismo en los asuntos internos de cada país cuenta con la alianza de quienes de una u otra manera son igualmente beneficiarios de las asignaciones de USAID o de otras fuentes de recursos norteamericanos. En el tema de las libertades civiles y políticas y de expresión, por ejemplo, que son competencia de cada país, Freedom House trabaja de la mano con los “co-peticionarios” IDL de Perú, Cides de Ecuador, Consorcio desarrollo y justicia de Venezuela y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de la OEA.

En marzo 2011, estas instituciones publicaron un “Informe que sobre la libertad de expresión en Venezuela, Ecuador, Colombia, Bolivia y Perú, en base a indicadores que el Banco Mundial y Freedom House utilizan para arrogarse el derecho de calificar la gobernabilidad en nuestros países y la libertad de expresión, respectivamente. La fuente primaria de sus datos fueron opiniones, anécdotas e informaciones parciales de los detractores de los procesos políticos de Venezuela, Ecuador y Bolivia donde, precisamente, se llevan a cabo profundas transformaciones en la estructura del poder de las oligarquías entreguistas y de la prensa que manejan.

La ONG IDL de Perú es socia de Freedom House. Participó del coloquio “Desafíos contemporáneos a la libertad de expresión en la región Andina”, organizado por esa organización y la universidad George Washington en noviembre del 2009 en Washington, DC, para debatir sobre los actuales desafíos para el ejercicio de la libertad de expresión en la región Andina. Producto de las inquietudes despertadas en este evento es el Informe referido.

En Venezuela, siguiendo su tradición intervencionista en Cuba y Haití, Freedom House financió e impulsó el golpe del 2002 que derrocó por unas horas al presidente Chávez. Actualmente, sigue operando gracias al financiamiento de de la “Oficina de Iniciativas de Transición” de USAID. Su programa es un esfuerzo regional por vincular a los “defensores de derechos humanos” en toda Latinoamérica y compartir las mejores prácticas y lecciones aprendidas, a través de intercambios específicos y talleres. Busca fortalecer capacidades de actuación en diferentes países, sobre todo en aquellos considerados “no libres” y enemigos de los Estados Unidos.

Freedom House comparte con el Centro Carter, el supuesto de que Venezuela es una “democracia híbrida”. Una forma sutil de autoritarismo mediante la opción electoral. Una y otra instituciones responden a los mismos intereses. Y tienen, en el ultraderechista partido ARENA de El Salvador, que asesinó campesinos, periodistas, sacerdotes y monjas, y en quienes derrocaron y

bañaron en sangre a Haití, tras el golpe contra el presidente Aristide, los modelos de democracia que apoyan.

4.4 La ISOA

Para quienes entienden de una manera menos complaciente la historia del *nuevo orden mundial capitalista*, surgido después de la Segunda Guerra Mundial (y que ya se insinuaba desde la Primera), siempre estuvo claro que la *institucionalidad* creada para “preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra”, llamada Organización de las Naciones Unidas (ONU), no era sino el aparato destinado a garantizar la pujante hegemonía norteamericana en el mundo.

Cuando en 1918 el ex-presidente Wilson en su discurso de “Los 14 puntos” sugirió la idea de la “sociedad de naciones” para preservar la paz, sólo los europeos la ratificaron un año después. Los republicanos, que controlaban el congreso norteamericano, opuesto a Wilson, se negaron a que su país lo suscribiera. Era obvio, que la llamada “sociedad” no satisfacía los intereses de los “halcones” de la industria militar norteamericana de ese entonces. Querían una organización que les permitiera el control absoluto del mundo para sus fines. Esta fue precisamente la ONU surgida en Bretton Woods.

La “Carta” que oficializó su nacimiento fue firmada el 26 de junio de 1945 en San Francisco- EEUU. Esta Carta le otorgó al Consejo de Seguridad “la responsabilidad del mantenimiento de la paz y la seguridad internacional”. Desde entonces, lo único que ha hecho es propiciar, asegurar y avalar los más atroces genocidios habidos durante sus más de 60 años de existencia. Los más cercanos a la memoria: Viet-Nam, Ruanda, Darfur, Kosovo, Irak, Afganistán, Pakistán y, recientemente, Libia y Siria. En América latina, Cuba, Chile, Bolivia, Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay, Nicaragua, Granada, El Salvador, Perú, Honduras, Haití, para recordar sólo algunos.

Su otra “responsabilidad” ha sido generar a través de sus “operaciones de paz” y ayuda humanitaria, el hambre, las enfermedades creadas, las migraciones forzadas y la desocupación de millones de seres en el África, América Latina y el Caribe y Europa.

Todo esto bastaría para que los países miembros, “responsables de la paz”, sepultaran de una vez por todas a este aparato que contrariamente a su finalidad, sólo ha diseminado destrucción y muerte en el mundo. Pero, su verdadera vocación parece haber encontrado caminos más expeditos para seguir exterminado pueblos y violando soberanías, en nombre de la libertad y la democracia de modelo judeo-cristiano-norteamericano y contra, ahora, el terrorismo, el narcotráfico, el “eje del mal”.

En efecto, cuando el señor Kofi Annan, era recién Secretario Adjunto en la gestión de Butros Gali, entre 1992-96, asumió una serie de acciones orientadas a incrementar el poder bélico de las NNUU.

Incremento en más de 70,000 los efectivos de las “fuerzas de paz” en 1995, y el consiguiente gasto en equipos, armas y municiones favorable a la industria bélica; entregó el exterminio étnico en Bosnia-Herzegovina a las Fuerzas de Protección de las Naciones Unidas (UNPROFOR); y luego la propia ONU, se encargó de la aplicación del acuerdo de paz impuesto por la OTAN.

Ciertamente, estas medidas como todas las que tienen que ver con el terror y la guerra en el mundo, se incubaron en el Club de Bilderberg al que pertenece el señor Annan y del que llegó a ser su Presidente¹⁰⁶, antes de ser Secretario General de la ONU entre 1997-2006¹⁰⁷.

En 1997, Annan como Secretario General de la ONU, propuso la necesidad de llevar a cabo profundas “reformas” en la Organización, para hacerla más expeditiva y ágil. La argumentación para estas reformas se encuentra en el “Informe Brahimi” (2000), que abrió paso a “la nueva ONU”. Esta vez, de la mano con las “compañías” privadas de exterminio masivo que constituyen la hoy llamada Asociación Internacional para Operaciones de Estabilidad (ISOA, por sus siglas en inglés), y que anteriormente se identificaba como “Asociación Internacional de Operaciones de Paz” (IPOA, por sus siglas en inglés).

La Asociación Internacional para Operaciones de Estabilidad ISOA, es una organización que se beneficia de la “asistencia” financiera a través de contratos para el exterminio selectivo y masivo en cualquier parte del mundo. Representa a un número no precisado de “compañías” privadas especializadas en el negocio de las llamadas “operaciones humanitarias en países peligrosos”.

Estas “compañías” son actualmente las encargadas de la guerra sucia en cuanto territorio o país se halla en conflicto en Oriente, en África, en Europa; de la “reconstrucción” en aquellos que han sufrido desastres naturales como Pakistán, Haití y Japón; y de fomentar la subversión, el boicot y el terrorismo en aquellos considerados “no socios” de los EEUU o peligrosos para sus intereses. En América latina y el Caribe: Cuba, Venezuela, Bolivia, Argentina, Nicaragua, Ecuador.

El Informe Brahimi, sustentaba los cambios en la ONU con el argumento de que era necesario “remediar un problema grave en materia de dirección estratégica, adopción de decisiones, despliegue rápido, planificación y apoyo operacional y empleo de la tecnología de acuerdo con los “nuevos desafíos” de la seguridad norteamericana.

Dentro de esta perspectiva, “muchas tareas no deben encomendarse a fuerzas de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas ni tampoco esas fuerzas

¹⁰⁶ Su pertenencia al “Club” le vino por derecho marital debido a su matrimonio con Nane Lagergren, heredera de la fortuna y de los “méritos” de su abuelo Raoul Wallenberg, protector de judíos durante la segunda guerra, y considerado ícono de la “paz” en los EEUU, Canadá, Israel y en toda Europa.

¹⁰⁷ Al momento de editarse este libro, el señor Annan se aprestaba a cumplir una nueva misión de sangre en Siria como enviado conjunto de la ONU y la Liga Árabe.

deben ir a todos los lugares... Cuando esas fuerzas, tengan que hacerlo, deben estar preparadas para enfrentarse a la violencia con la capacidad y la determinación necesarias para vencerlas". Tal el papel que le correspondería a la OTAN¹⁰⁸.

De lo que debe encargarse la ONU es de: generar "la masa crítica" que haga propicia sus decisiones; "crear" el marco legal que permita la acción de las "compañías" de mercenarios en el exterminio masivo de los pueblos y el derrocamiento de sus líderes considerados enemigos de la libertad y la democracia; instaurar regímenes espúreos que aseguren el *nuevo orden mundial* y la nueva configuración "occidental" del mundo. Irak, Afganistán, Libia, Siria y probablemente Irán, ilustran este nuevo sentido que Annan se encargó de otorgarle a la ONU y que Ban Ki-moon ha seguido fielmente, siempre de la mano del ex-presidente del Club de Bilderberg y predecesor suyo.

En la legislación norteamericana de "asociaciones civiles", la ISOA, está considerada como una "organización comercial sin fines de lucro". Su nombre se ajusta a sus propósitos toda vez que estas empresas de la guerra y el terror lo que buscan no es la paz, sino estabilizar situaciones en conflicto, a fin de garantizar los negocios de los EEUU en el mundo y sus intereses geopolítico estratégicos.

Desde que Koffi Annan propusiera que las acciones de guerra las asumiera la empresa privada para asegurar una mayor efectividad en las intervenciones militares, la ISOA busca tener el liderazgo bélico bajo el paraguas de la ONU. Se esfuerza por lograr en la colectividad norteamericana y del mundo, una mayor conciencia sobre la contribución que el sector privado de la guerra puede asegurar para la estabilidad del sistema, e imponer el liderazgo de los EEUU y de sus organizaciones internacionales.

Todas las empresas que integran la Asociación, suscriben el "Código de Conducta ISOA", para regular mejor sus actuaciones en situaciones de conflicto y post-conflicto.

ISOA proporciona en todo el mundo todos los días, servicios de aviación, bases de apoyo, comunicaciones, asesoría, remoción de minas y municiones sin estallar, asistencia humanitaria, seguros, inteligencia, logística, atención médica, productos, gestión de riesgos, seguimiento por satélite, seguridad, suministro, vigilancia, formación.

Tres de las empresas asociadas más importantes, por su actuación en las actuales guerras iniciadas por la administración Bush y que Obama ha continuado, son: Blackwater USA o Blackwater worldwide, Xe Services LLC y Triple Canopy-secure success.

¹⁰⁸ Esta no sería sino una macroestructura de las "compañías" de la muerte. Se habla incluso, de "compañías" especializadas en la operación de los "Drones".

Todas estas empresas cuentan con certificación expedida por el "Departamento de seguridad nacional de Estados Unidos" como "tecnologías calificadas de lucha contra el terrorismo" (QATTs), y están consideradas en la "Ley de seguridad de la patria" como "tecnologías eficaces de promoción y apoyo contra el terrorismo"

"Blackwater USA" (Aguas negras de EEUU) derivó su nombre a Blackwater worldwide (Aguas negras en todo el mundo) por ser ahora una empresa que asegura contratos del Departamento de Defensa en todo el mundo donde los intereses norteamericanos se encuentren en riesgo o donde los objetivos geopolítico-estratégicos del poder hegemónico, lo demanden.

Es una "compañía" militar privada norteamericana, fundada en 1997 por Erik Prince "ex-integrante del Grupo de operaciones especiales de la armada yanki (SEAL)

Entrena más de 40.000 personas al año para misiones bélicas en sustitución o complementariedad con las fuerzas oficiales. En 2007 Blackwater se vio envuelta en la muerte de 17 civiles durante la guerra del golfo. El gobierno impuesto de Irak, pidió el retiro inmediato de su país y fue reemplazada por Canopy secure succes.

"Xe", es actualmente una de las contratistas militares privada más importante del Departamento de Estado. Su nombre es el acrónimo de "Xenón", gas asfixiante que produce mareos, náuseas, vómitos, pérdida de consciencia y muerte.

"Triple Canopy-secure succes", ofrece seguridad integrada a organismos gubernamentales, empresas privadas y ONG en todo el mundo. Tiene su sede en Washington, D.C. Representa intereses de clientes en todo el mundo, incluyendo Afganistán, Argentina, Australia, Brasil, China, República Dominicana, Francia, Alemania, India, Iraq, Japón, México, Nigeria, Filipinas, Sudáfrica, Sudán, los Emiratos árabes unidos, el Reino Unido y los Estados Unidos. Es dueña de Chartis y Clayton empresas de seguros.

Para el cumplimiento de sus misiones convoca participantes sin distinción de raza, edad, origen étnico, religión, género, nacionalidad, discapacidad o "cualquier otra consideración prohibida por la ley".

Capacita miles de estudiantes en diferentes países a nivel básico y avanzado para apoyar al Gobierno de Estados Unidos y a sus clientes comerciales. Presta servicios a la inteligencia iraquí en técnicas de detección, vigilancia y contravigilancia. Habilita guardias para instalaciones nucleares, misiones extranjeras, Estados, policía local y para clientes corporativos.

Promociona su accionar dando cuenta de la resolución de cientos de casos de rescate por extorsión y secuestro; de su accionar en Iraq, Afganistán, India, Nigeria y Somalia; de su capacidad logística para desplazar mercenarios en el

más corto plazo dotados de municiones, armas, vehículos blindados, chalecos antibalas, equipos, alimentos, agua y refugio; de su capacidad para movilizarse en entornos de alta amenaza con plazos ajustados; y de sus misiones humanitarias con bienes donados, refugios y servicios médicos en casos de terremotos u otros desastres en ubicaciones remotas.

Dar cuenta de la *institucionalidad* del poder pensante y actuante que enmarca la vida económica, política, social, educativa y cultural de nuestros pueblos, desde una perspectiva no lineal, ha sido la intención de este capítulo. Es dentro de este marco que puede entenderse, de manera menos convencional y rutinaria, la “globalización”, la “sociedad del conocimiento” y, ciertamente, el papel de la educación y de la *educación a distancia*.

5. LA INSTITUCIONALIDAD DE COOPERACIÓN TÉCNICA

5.1 La UNESCO y la desinstitucionalización de la educación superior

En 1998, con ocasión de dar a conocer la Declaración final de la I Conferencia mundial de educación superior, la UNESCO, estableció como misiones y funciones fundamentales de este nivel educativo:

“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender las necesidades en todos los aspectos de la actividad humana, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (UNESCO, 1998, Art 1a).

“Realizar en todos los países reformas en profundidad para responder a la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, y establecer políticas de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber” (Ibid, Art 9a)

“Diversificar los modelos de educación superior y las modalidades para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda con miras a la educación a lo largo de toda la vida, que suponga que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente” (Ibid, Art 8a).

“Procurar nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, que ofrezcan una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda” (Ibid, 8b).

“Reformular los planes de estudio, utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, faciliten el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y propicien la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia” (Ibidem).

Más allá de los adjetivos supuestamente democratizadores e innovadores, lo que en realidad proponía UNESCO era desinstitucionalizar la educación. Para esto, era necesario “masificar” la educación, introducir “nuevas modalidades” que permitan la entrada y salida fáciles (la educación abierta y a distancia); dejar de lado al docente responsable de la enseñanza y descartar la didáctica;

mitificar la centralidad del estudiante; privilegiar contenidos, métodos, prácticas y medios ya no de enseñanza sino de “transmisión del saber” en función del mercado; privilegiar la adquisición de conocimientos prácticos y competencias; abrir nuevos tipos de establecimientos dedicados a titular, certificar y acreditar estudios, sin importar tiempo ni calidad (cursos en módulos a distancia y con horarios flexibles), tal cual ocurre actualmente en cualquier país de la región.

La educación, concebida así se precipitó rápidamente por el despeñadero de la mediocridad y el fracaso. Este es el principal mérito de una institución al servicio del orden mundial, que tiene en la educación y la cultura los dos sistemas básicos para la ideologización y la *reproducción*.

“De la visión a la acción”: Las TIC

Concretizar los propósitos establecidos por la UNESCO suponía aceptar que eran las nuevas tecnologías de la información y comunicación TIC, el instrumento idóneo para el logro de aprendizajes de mejor calidad, debido a los rápidos progresos que adquirirían en la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos y a que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos, los métodos pedagógicos, y amplían el acceso a la educación superior” (Ibid, p, 2; Art, 9c).

Esta, sin embargo, no es más que una aseveración falaz. No hay tecnología alguna, por muy adelantada que sea, que elabore conocimientos, y mucho menos que permita su adquisición. Lo más que ha podido alcanzar la robótica, como la tecnología más avanzada, es la transmisión de órdenes y respuestas. Tampoco las TIC pueden “renovar” contenidos de cursos ni ampliar el acceso a la educación, a no ser para trivializar los primeros y masificar la oferta de paquetes que de pedagógicos tienen muy poco.

En el capítulo “De la visión a la acción”, UNESCO establecía que los establecimientos de educación superior deberían dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de

a) la constitución de redes, las transferencias tecnológicas, la formación de recursos humanos, la elaboración de material didáctico, el intercambio de experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, y el acceso de todos al saber;

b) la creación de nuevos entornos pedagógicos desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, que favorezcan el progreso social y económico, la democratización y otras prioridades sociales importantes; y, sobre todo, que aseguraran el funcionamiento de complejos educativos virtuales, a través de redes regionales continentales o globales, en un contexto “respetuoso de las identidades culturales y sociales”;

c) la facilitación a la cooperación internacional, el acceso a las infraestructuras en este campo y el fortalecimiento y difusión de las TIC en toda la sociedad (Ibid, Art, 12, comillas del autor)

Imbuidos de esta retórica, las “nuevas” y viejas instituciones educativas, entraron en una vorágine de acomodados y reacomodados de sus funciones básicas de formación, investigación y extensión universitaria, produciendo una crisis sin precedentes en el sistema educativo latinoamericano y en el mundo entero. Hoy las instituciones pueden preciarse de “estar en red”, haberse “virtualizado” o de pertenecer a sistemas extranacionales, pero sus aportes a la creación de nuevos entornos pedagógicos que favorezcan aprendizajes necesarios y útiles son inexistentes ante cualquier evaluación rigurosa.

Los servicios de educación a distancia y los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, son un fracaso. Tratándose de nuestros pueblos rural-andinos en América latina, el propósito de “salvar distancias” no tiene que ver con una idea física o geográfica, sino con la distancia cultural que separa a sus poblaciones del resto del país moderno o “post-moderno”. La yuxtaposición de tecnologías de última generación, a estas realidades, ha trastocado las relaciones sociales y complejizado sus problemáticas. Ha alentando procesos migratorios que han desarticulado la cultura y acabado con las bases generacionales de reemplazo en áreas de importancia estratégica para el desarrollo y la liberación económica y del mercado. Esto prueba que el mito de la *educación a distancia* como modalidad educativa resulta inviable como oportunidad para una educación de calidad que favorezca el progreso social y económico y la democratización social. La educación que promueve e instrumentaliza la UNESCO atiende a las prioridades definidas en los Documentos de Santa Fé. Asegura su funcionalidad dentro de una concepción de la educación entendida como “global”. Resulta falaz pretender que esa educación ocurra en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales. Todo lo contrario: la *educación a distancia* o virtual, al superponerse a una realidad de pobreza y de insuficiente *capital cultural* de los usuarios, arrasa con la identidad cultural y social.

Con relación a la gestión y financiamiento de la educación superior UNESCO establecía, que era “indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo” (Ibid, Art 13).

En el Artículo 15a, sostenía la necesidad de auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución...”

La cooperación norte-sur es la que alimenta los lucrativos negocios que las empresas norteamericanas realizan con nuestras riquezas naturales desde la

segunda guerra mundial. Es la continuidad de la labor de depredación y saqueo que caracterizó al imperio español, primero, y luego al inglés. Utilizando los beneficios que les reporta la “asistencia” financiera que las IFI imponen a nuestros países, todas esas empresas son prácticamente dueñas de nuestros territorios, investigan a favor de sus matrices en EEUU, Canadá, Francia, Inglaterra, Suecia, Holanda o Japón, fijan nuestras políticas, establecen las estrategias y hacen lo que los beneficie más pronto pero indefinidamente.

En el campo de la ciencia, el arte, la cultura y la educación, UNESCO promueve y avala los más prósperos negocios en la industria de la preservación histórica y documental, la pintura, el cine, el patrimonio monumental, el folklore, la música, las danzas, la vestimenta, la gastronomía, la literatura, nuestra historia, los libros, las revistas, asegurando la tecnología que haga más ágil y rentable nuestro colonialismo.

Es cínico decir que la asociación entre los establecimientos de enseñanza superior del mundo desarrollado con los nuestros ayude a entender mejor los problemas mundiales. Lo que hace es alienar a nuestros niños y jóvenes respecto de información que no pueden decodificar con el incipiente *capital cultural* que disponen. Las “asociaciones” propuestas por UNESCO, responden al interés de seguir usurpando conciencias para la *reproducción* de un orden de pillaje y destrucción. UNESCO promueve una educación que, en ausencia de *capital cultural*, nos hace impasibles frente a los mandatos de la ONU para que fuerzas mercenarias destruyan Irak, Libia, Siria, y el sionismo se apropie de Palestina. Para quitarnos el derecho de defender lo que no es propio, haciéndolo “patrimonio de la humanidad”. Destruir una cultura dicen los *think thank* del terror, es la manera más sencilla de construir otra, a imagen y semejanza de Nueva York y Miami, en nombre de la libertad y la democracia. La “gobernación democrática” no nos vendrá a los pueblos de América latina y el Caribe, por la asociación con el norte usurpador y genocida. Será a través de una alianza sur-sur, construida sobre la base de procesos sólidos de independencia y soberanía que integración alcanzaremos la gobernación que nos corresponde. Este es el camino de la Alianza Bolivariana de los Pueblos de América ALBA, de la Unión de Naciones Suramericanas UNASUR y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños CELAC.

Los derechos reservados para la UNESCO

En el plano de las acciones prioritarias, la UNESCO se reserva el derecho de:

“Reforzar la investigación sobre la educación superior por medio de mecanismos como el Foro UNESCO/UNU sobre la enseñanza superior, y las Cátedras UNESCO de educación superior” (Ibid, 6i). Esto es, el derecho a enfeudar nuestras necesidades de investigación en educación superior a organismos creados en la perspectiva de la *reproducción*. De este modo, UNESCO, piensa y decide lo que hay que hacer en el nivel de formación de

nuestros profesionales para adecuarla a las exigencias del mercado y la dependencia de su asistencia.

“Generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos” (Ibid, 8).

Nada más claro. UNESCO propone favorecer el mercado de la empresa privada de las TIC para convertir la educación en un negocio en tiempo real. La ayuda que las nuevas tecnologías puedan proporcionar a los establecimientos de educación superior en el refuerzo del desarrollo académico, el acceso y la educación para toda la vida, es sólo parte de la retórica propagandística con que esa organización ha logrado posicionarse en el escenario de la educación, la ciencia y la cultura para usurpar el derecho de nuestros pueblos a construir las soberanas y democráticamente, con calidad y equidad.

En el acápite 9d, UNESCO establece que las instituciones de educación superior deben abrir el acceso a los educandos adultos creando oportunidades para aprendizajes flexibles, abiertos y creativos.

En realidades como las de América latina y el Caribe el problema del *capital cultural* tiene que ver con las insuficiencias que no son exclusividad de los infantes, los adolescentes, los jóvenes. Lo tienen, amplios sectores poblacionales. Esto como consecuencia de la pertenencia social de las clases mayoritarias de nuestros pueblos en condiciones de miseria material y cultural y de la mediocridad de los aprendizajes alcanzados durante los años de escolaridad.

La mayoría de la población adulta en América latina y el Caribe, abandonó los estudios para enfrentar los desafíos de la pobreza. Es toda esa población informal que negocia cada día su sobrevivencia. Pretender en esta realidad que las instituciones de educación superior abran el acceso a educandos adultos, o que estos puedan acceder a los “beneficios” de las TIC, no es sólo una pretensión irrealizable, sino una burla a la situación social de nuestras mayorías nacionales. Sólo puede satisfacer las expectativas de aquellos que contando con algún *capital cultural*, tiempo, recursos o jubilación, deciden “recuperar el tiempo perdido” haciendo algún cursito sobre literatura y cuento, historia o filosofía, para la tercera edad. La educación de adultos de los sectores empobrecidos nunca ha podido pasar de los talleres sobre cocina, repostería, costura o cosmetología. Los adultos, vinculados con el mercado, dependientes o por cuenta propia, elegirán lo que los haga “más competitivos” en la pelea diaria por el mercado de la sobrevivencia, convencidos por la publicidad falaz, de que ya son parte del mundo globalizado. La mayoría, se

habilita en la experiencia diaria, en el cohecho, la trampa, la viveza, el engaño. Las nuevas tecnologías facilitan la velocidad, aseguran su *reproducción*, hacen más necesaria la “asistencia”.

En el capítulo III, sobre “acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, bajo la iniciativa de la UNESCO”, esta organización se reserva el derecho de promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, conjuntamente con las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales (Ibid, 11).

La UNESCO se reserva igualmente el derecho de garantizar los acuerdos de cooperación internacional entre los establecimientos de educación superior de los países industrializados con establecimientos homólogos de países en desarrollo, y en la adopción de iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consiste en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos para crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y las Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales (Ibid, 12).

La UNESCO, maneja la participación de voluntarios universitarios (profesores recién jubilados o jóvenes universitarios en principio de carrera) que deseen enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo (Ibid, 13).

Junto con la Universidad de las Naciones Unidas (UNU), las Comisiones Nacionales, las diversas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, la UNESCO se reserva el derecho de ser un foro de reflexión sobre los temas de la educación superior con el objeto de:

- i) preparar informes actualizados sobre la situación de los conocimientos relativos a los asuntos de la educación superior en todas las regiones del mundo;
- ii) promover proyectos innovadores de formación e investigación (...) a lo largo de toda la vida;
- iii) poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz, y
- iv) crear una base de datos sobre experiencias e innovaciones satisfactorias, que podrían consultar los establecimientos que tropiezan con problemas a la hora de reformar la educación superior;

d) reforzar la cooperación internacional e intensificar los esfuerzos para crear o fortalecer centros de excelencia en los países en desarrollo para la educación para la paz, la resolución de conflictos, los derechos humanos y la democracia.

UNESCO, se reserva así el derecho de manejar las decisiones que deberían corresponder a los Estados y a sus autoridades. Esto debido a una historia de intermediación y condicionamiento ideológico que ha hecho de esta organización un suprapoder que violenta nacionalidades, usurpa funciones y facilita un agresivo proceso de desidentificación nacional. Si algo pierde nacionalidad pierde pertenencia. Hacer de nuestra herencia histórica “patrimonio de la humanidad” es renunciar a lo que nos identifica como pueblos únicos y diferentes. En lo “global” se funde lo imperial. Es el sentido que tiene el pensamiento que pretende hacernos sentir que todos somos iguales y que tenemos las mismas oportunidades ante un orden mundial que no controlamos y del que no formamos parte sino a condición de entrar en la Internet. Nuestra capacidad para pensar o decidir en ese orden no cuenta. Esta es una realidad histórica que hay que entender para poder asumir una mirada menos contemplativa con los organismos que depredan nuestra cultura. Enfeudar ésta en nombre de “la humanidad”, es dejar de pertenecernos a nosotros mismos para creernos “globales”. Donde resulta funcional incluso lo disfuncional. Pero, donde nada se reconoce como auténtico ni como propio. Es una forma de desterritorializar lo que nos identifica. Una forma de enajenarnos de nosotros mismos y de nuestra historia. La forma de pasar a ser, un valor de cambio.

Gracias a los acuerdos que promueven y consensúan las IFI, la UNESCO, conjuntamente con la Universidad de las Naciones Unidas (UNU), las Comisiones Nacionales, y otras organizaciones del mismo orden mundial, se arrojan el derecho de usurpar nuestra cultura y la capacidad de reflexionar nuestros propios problemas en relación con la educación superior. Son esas instituciones las encargadas de determinar la situación de los conocimientos relativos a este nivel educativo en “todas las regiones del mundo”; de “promover proyectos innovadores de formación e investigación”; de “relievar la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz”. Se trata de una arrogancia inadmisibles que todo país libre debe rechazar. UNESCO es, precisamente, la organización vinculada con la violación del más elemental principio de educación cívica: el respeto a la independencia y la soberanía de los pueblos. Es la organización que vulnera en cada rincón del mundo, el derecho de los pueblos de hacer intergeneracional su herencia histórica y el uso de sus recursos; que masacra la paz al ser parte y cómplice de la organización que patenta los más atroces genocidios de la historia reciente, la ONU.

UNESCO asegura la intermediación de los negocios de la cooperación internacional en cuanto al desarrollo de la educación para todos, educación para la paz, educación superior del siglo XXI, *educación a distancia*, los derechos humanos, la democracia representativa. Usurpa todo para asegurar su *reproducción* enajenante.

5.2 La educación superior virtual y a distancia

En el año 2001, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe IESALC, dependiente de la UNESCO, inició su Programa Observatorio sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, con el objeto de contribuir a la producción y difusión de informaciones y conocimientos sobre la educación superior, respondiendo a una de sus misiones esenciales (IESALC-UNESCO, s/f, p 1).

Cinco años antes, en mayo de 1996, en Kingston-Jamaica, cuando aún funcionaba el “Centro regional para la educación superior en América latina” CRESALC (hoy IESALC), los ministros de educación de América latina y el Caribe, suscribían el “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, elaborado por el secretariado de la UNESCO, en 1995. Este documento, en su acápite XX, establecía “la internacionalización de la educación superior respondiendo al carácter universal del aprendizaje y la investigación, los actuales procesos de integración económica y política y la creciente necesidad de entendimiento intercultural” (Resumen ejecutivo, en Yarzabal, 1996, 10).

En 1998, en la I Conferencia mundial de educación superior realizada en la sede de la UNESCO en París, siguiendo los lineamientos del Plan de acción definidos por esta organización en 1996 en La Habana-Cuba, los mandatarios de todos los países del mundo, suscribían el acuerdo que establece “el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para fines educativos” (UNESCO, 1998).

Para desarrollar lo que esto implicaba, resolver su problemática y mejorar la calidad de la educación superior en la región, el IESALC emprendió en el año 2002 un “Proyecto sobre la educación superior virtual y a distancia” en la región. Éste se insertaba en su programa marco denominado “Observatorio Sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe” que venía funcionando desde el 2001.

La UNESCO empezó desde entonces, un proceso intenso de promoción y desarrollo de redes y organizaciones de cooperación internacional, en el campo de la informática y la telemática educativas. Entre éstas se cuentan la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), surgida en el año 1989 y que aún se mantiene activa, con sede en la Universidad de Coimbra- Portugal y que reúne alrededor de 350 instituciones miembros, la mayoría universidades. En sus inicios, RIBIE se dedicó exclusivamente a la informática educativa. Con el advenimiento de la www, como servicio telemático integrador, se ha orientado a la promoción de la educación virtual por las redes telemáticas.

Otras de las redes y organizaciones de cooperación internacional que UNESCO ha impulsado y controla son:

- La “Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia” (AIESAD), que agrupa la mayor parte de las instituciones iberoamericanas dedicadas a la *educación a distancia* o interesadas en ella.
- La “Organización Virtual Educa”, que es uno de los foros de concertación profesional sobre educación virtual más importante de “Iberoamérica” con iniciativas tanto del mundo académico como empresarial. Opera a través de conferencias anuales en el ámbito iberoamericano sobre la educación virtual. A esta organización pertenece la “Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)” que se autodefine como una “red de redes” y funciona como el sistema regional de almacenamiento y circulación de contenidos educativos a través de portales educativos creados en los diferentes países. En el Perú, toma el nombre de portal “Perú Educa”, y funciona adscrito a la “Dirección general de tecnologías” del ministerio de educación. A través de este portal se desarrollan planes y programas de “educación a distancia” para instituciones educativas, docentes y estudiantes. “Perú educa” y sus programas están financiados con préstamos del BID. Esos préstamos sirven para la compra de productos, servicios, mantenimiento y manipulación mediática a los “aliados estratégicos” de “Perú educa” y del propio ministerio. Estos “aliados” no son otros que los “inversionistas de impacto” del BID que se vio anteriormente: Microsoft corporation, IBM corporation, Telefónica, Intel, Oracle education, Universidad de Harvard, Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo AECID, Fundación One laptop for child (OLPC) de EEUU, Centro internacional de investigación para el desarrollo (IDRC) de Canadá.
- La “Organización Universitaria Interamericana” (OUI) que a través de su Colegio de las Américas (COLAM) promueve la Red Interamericana de Formación en Educación y Telemática (RIFET)), de menor alcance que otras, pero con contenidos y actividades especializadas.
- El “Consortio Red de Educación a Distancia” (CREAD) creado en 1991 y que agrupa unas 200 instituciones de educación superior.
- “UNIVERSIA”, que es una organización dedicada al desarrollo de la cooperación interuniversitaria en general y de la educación virtual en particular. Dispone de diez portales interconectados en un número igual de países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal, Perú, Puerto Rico y Venezuela. Se diferencia de las anteriores instituciones por ser un portal de portales que canaliza la cooperación intra e interuniversitaria. Cuenta con acceso a recursos de información distribuidos entre las 635 universidades miembros de UNIVERSIA y espacios de comunicación entre estudiantes y personal académico en general. El concepto de membresía es también diferente en UNIVERSIA. Básicamente, UNIVERSIA ofrece servicios académicos y una plataforma común e integrada de cooperación a las universidades, a cambio de que estas también suministren servicios a la comunidad de universidades.

- La “Cátedra UNESCO sobre Educación a Distancia” (CUED), que opera desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.
- La “Cátedra UNESCO sobre e-learning” de la Universidad Abierta de Cataluña (Silvio, s/f, 13-14).

Todas estas organizaciones y portales son parte de la nueva institucionalidad que promueve la educación superior a distancia y virtual. Su magnitud no está en el número, sino en la extensión y características que asume cada organismo, institución o red en el mundo. Creadas después de las Conferencias y las Cumbres de presidentes y Jefes de Estado o de ministros, cuentan con el apoyo de “benefactores” (BM, BID, USAID) que controlan la investigación, la formación, la capacitación y el mercado para su desarrollo. Todas han sido y son inducidas y protegidas por la UNESCO, y constituyen un sistema que cubre el planeta. Sus orígenes pueden estar en España, Canadá, o EEUU, pero su radio de acción y penetración lo constituyen fundamentalmente América latina, y África. Todas funcionan en “alianza estratégica” con las más grandes corporaciones del mercado de las tecnologías, de las finanzas y de la manipulación mediática.

5.3 Las Cátedras UNESCO

Desde 1997 la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia creada por ley del gobierno español en 1972), ostenta la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) cuyos objetivos fundamentales son la promoción de la investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia.

Entre las actividades que desde al año 2000 viene desarrollando, figuran la puesta en marcha del Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD), la Lista de Discusión Cuedistancia (CUED-L), la Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI), el Boletín Electrónico de Noticias sobre Educación a Distancia (BENED) y el Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (Máster EAAD).

La Cátedra UNESCO participa en actividades de formación y asesoramiento y promueve, auspicia y colabora en destacados congresos internacionales sobre la temática de la educación a distancia. Proyecta a toda “Iberoamérica”¹⁰⁹ sus diferentes actividades, sus grupos de discusión sobre educación virtual y a distancia con especialistas “iberoamericanos”, y sus diversos recursos de información y conocimiento para la investigación y la acción.

¹⁰⁹ Esta es otra denominación que los pueblos de América latina y del Caribe, no deben tolerar por más tiempo. El vasallaje de España terminó con la rebelión de Túpac Amaru II en 1780 y América se proclamó libre con el triunfo de Bolívar y Sucre en Ayacucho (Perú) en 1824. Nada nos une a España; a no ser la lamentable herencia de usurpadores, saqueadores y genocidas.

Tanto la CUED como la propia UNED, asumen la divulgación de los mitos de la *educación a distancia* a través del “Boletín electrónico de noticias de educación a distancia BENED”.

Las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN (“unidad para ganar”) llevan a cabo actividades de formación, de investigación y de intercambio de información vinculadas con los programas pertenecientes a las principales áreas de la UNESCO: educación, ciencias naturales, ciencias humanas y sociales, cultura y comunicación e información.

Actualmente se cuentan 695 cátedras y 68 redes UNITWIN en 128 países (y siguen creciendo). Proporcionan medios “innovadores” para la cooperación universitaria a nivel internacional, especialmente en los niveles Norte-Sur y Norte-Sur-Sur, y para el desarrollo de capacidades.

Actúan como grupos de reflexión y puentes entre la investigación y la decisión política, el mundo académico, la sociedad civil, las comunidades locales y el sector productivo.

Las Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN constituyen verdaderos asociados de la UNESCO en la extensión de procesos masivos de alienación y de control cultural y educativo.

Estas “cátedras” abarcan la totalidad del quehacer cultural e histórico de los pueblos. Algunas son las siguientes: bienes culturales, derechos humanos, gestión, hábitat y desarrollo, tecnologías de información, aseguramiento de calidad, telecomunicaciones, transformaciones sociales, problemas de drogas, universidad e integración, comunicaciones, desarrollo regional, planificación turística y desarrollo sostenible, tecnologías de la información, gestión de recursos marinos, salud, paz, democracia parlamentaria, turismo y desarrollo sostenible, paz-democracia y tolerancia, mujeres y cultura de paz, periodismo y comunicación

Las “Cátedras” están en las más importantes universidades públicas y privadas de la región: Universidad Pontificia Javeriana de Colombia, Universidad Católica de Uruguay, Universidad Metodista de Brasil, Universidad Iberoamericana de México, Universidad Católica de Chile, Universidad Diego Portales de Chile. En el Perú, están en las universidades Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) San Martín de Porres, Pontificia Universidad Católica, Federico Villarreal, Mayor de San Marcos, entre otras.

El intervencionismo de UNESCO, no tiene límites. Aquí sólo se ha dado cuenta de lo relacionado con la educación. Pero su manejo tiene que ver con la ciencia y el conocimiento, la investigación, el arte, el folkllore, la artesanía, la música, la pintura, el turismo, la riqueza monumental e histórica, los libros, las revistas, los periódicos, la comida, los restaurantes, la ropa, los utensilios, los eventos culturales, científicos, artísticos, deportivos, la moda, las festividades, las exhibiciones, las ferias de todo tipo.

Nuestra obsecuencia llega a tal punto que si UNESCO no promueve, avala, reconoce o certifica algo, prácticamente no existe o no sirve. Es el sello del colonialismo institucional que la "Declaración de Venecia" le otorgó en 1986. Aquí, los Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, Israel, el Reino Unido, Suiza, India, Pakistán, Sri Lanka, Ghana, Japón, México y Brasil, "reconocieron" en nombre de quienes no tuvieron voz ni voto, la urgencia de que fuera UNESCO la encargada de buscar nuevos métodos de educación que tomen en cuenta los avances de la ciencia para "armonizarlas" con las grandes "tradiciones culturales" y de fomentar ideas bajo este tenor.

Argumentaban los declarantes, "los desafíos de nuestra época, y la amplitud de las tareas exige, por un lado, la información rigurosa y permanente de la opinión pública y, por otro, la creación de órganos de orientación e incluso de decisión, de índole pluri y transdisciplinaria. Abrigamos la esperanza de que la UNESCO prosiga esta iniciativa estimulando una reflexión sobre la universalidad y la transdisciplinariedad". (Declaración de Venecia: 1986).

Bibliografía

- Assman, Hugo; Dos Santos, Theotonio , Chomsky Noam(1989)
A Trilateral: Nova fase do capitalismo mundial. Ed. Vozes. Petrópolis-Brasil
- Asociación internacional de fomento-IAF- (2010)
“¿Qué es la IAF?” Grupo del Banco Mundial
Extraído y recensionado el 14-07-2010 de: <http://web.worldbank.org>
- Banco Mundial (2010)
“Plan de consulta sobre la estrategia para el sector educación hasta el 2020 del Grupo del Banco Mundial”. www.worldbank.org/educationstrategy2020. Extraído y recensionado el 05-05-2010, de:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConsultationPlan_S_P.pdf
- Bezold, Clemente; Craig Bettles, et al (2009)
“Acelerar y mejorar las oportunidades de desarrollo en favor de los pobres”. En: *Previsión inteligente para la globalización*. Fundación Rockefeller Center Bellagio, Italia
- Bilderberg (2009)
“Attendance liste”. Prison Planet. Extraído y recensionado el 31-05-06, de <http://www.prisonplanet.com/bilderberg-2009-attendance-list.html>
- Bouchey, L. Francis et al (1982)
“Documento de Santa Fé I: Las relaciones interamericanas: Escudo de la seguridad del nuevo mundo y espada de la proyección del poder global de Estados Unidos”
- Browne, Anthony (2004)
“From beyond the grave, Prince Bernhard finally admits taking \$1m bribe”The Times and The Sunday Times, England.
- Cabral, Brenda (2011)
La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica. Colección Tecnologías de información. Centro universitario de investigaciones bibliotecológicas. UNAM, México D.F.
- Calvo, Raúl (2006)
¿Qué es la Comisión Trilateral? Col·lectiu Kaos en la Red. Revista digital. Extraído y recensionado el 23-09-06 de <http://www.kaosenlared.org/>
- Corporación financiera internacional-IFC (2010)
“Acercas de la IFC”. Grupo del Banco Mundial. Extraído y recensionado el 14-07-2010 de: <http://web.worldbank.org>
- Council on Foreign Relations (2010)

“Acerca del CFR”. Extraído, traducido y recensionado de <http://www.cfr.org> en fechas que van desde 2005 a 2010.

Chatham House(2010)

“Independent thinking on intertational affairs”. Londres. (Se puede acceder a páginas informativas a través de traductor <http://en.wikipedia.org/wiki/RIIA>

Dauben, John (2003)

“La comisión trilateral está dirigiendo el gobierno mundial” . The Ellis County Press. Periódico semanal independiente. Dallas, Texas. Extraído y recensionado el 23-09-06, de: <http://www.joeydauben.com>

Edo, María (2002)

“Amartya sen y el desarrollo como libertad: La viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo”. Universidad Torcuato Di Tella. Argentina.

EFCR (2007)

“Lanzamiento de EFCR-nota de prensa”. FRIDE-Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior. Madrid-España. Extraído y recensionado de <http://www.fride.org/pagina/5/sobre-fride>, el 05-01-2008.

Eisenhower, Dwight (1961)

“Discurso de despedida 17 de enero de 1961”

Estulín, Daniel (2000)

Los Secretos del Club Bilderberg. Editorial Planeta. Barcelona, España.

Estulin, Daniel (2005)

A verdadeira história do clube Bilderberg. Quarta impressão da primeira edição. Editorial Planeta, Barcelona, Espanha. 189pp.

Figueroa, Adolfo (2001)

Reforma en sociedades desiguales. La experiencia peruana. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial.

Fukuyama, Francis (1989)

“El fin de la historia y el último hombre”. Comentarios historiográficos

FP (2010)

¿Qué es FP edición española?. Extraído y recensionado el 12-12-10 de <http://www.fp-es.org/que-es-fp-edicion-espanola>, el

Foreign affaire latinoamérica (2010)

“Quiénes somos”. Extraído y recensionado de <http://fal.itam.mx/FAE/> el 05-09-2010.

Gamarra, Eduardo (2007)

“Bolivia en el borde”. Centro para la Acción Preventiva. CSR no. 24, febrero 2007. Council on Foreign Relations (CFR)

Gamero, Julio (2005)

“Políticas sociales post keynesianas: ¿después del ajuste qué modelo?”

Clacso, Biblioteca virtual, Buenos Aires, Argentina. Extraído y recensionado el 06-11-2007, de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/secret/giron/C05Gamero.pdf>

García, Carlos (1989)

“¿El fin de la historia? de Francis Fukuyama”. The National Interest, N° 16. Extraído y recensionado el 23-4-90, de

<http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/22/02.pdf>

Gore, Charles (2000)

“El ascenso y caída de el Consenso de Washington como un paradigma para los países en desarrollo”. El Diario de Desarrollo Mundial, Nueva York.

Gramsci, Antonio (1967)

La formación de los intelectuales. 1ª edición. Colección 70. Editorial Grijalbo, S.A, México.

Lapper, Richard (2006)

La vida con Hugo. Política de Estados Unidos hacia la Venezuela de Hugo Chávez.

Centro para la acción preventiva-Consejo de Relaciones Exteriores-Informe especial del Consejo. CSR N° 20. EEUU.

NED-Perú (2010)

<http://www.ned.org/where-we-work/latin-america-and-caribbean/peru>

Portelli, Hugues (1976)

Gramsci y el bloque histórico. 3ª edición. Siglo XXI, editores, S.A. México

Samuel P. Huntington

(2005) *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós-Surcos I. Barcelona- España

(2004) ¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense. Paidós-Estado y Sociedad 122. Barcelona-España.

Nelly, Kevin (1996)

"El triunfo de la Nueva Economía". Revista BusinessWeek. EEUU.

<http://www.businessweek.com/>

Santa Fé

(1982) “Documento de Santa Fé I: Las relaciones interamericanas: Escudo de la seguridad del nuevo mundo y espada de la proyección del poder global de Estados Unidos”

(1990) “Documento de Santa Fé II: Una estrategia para América Latina en la década”.

(2000) “Documento Santa Fe IV: Latinoamérica hoy”.

Lozano, Martín (1996)

El nuevo orden mundial: génesis del desarrollo del capitalismo moderno. Alba Longa editorial. Valladolid, España.

Machado, Carlos (2008)

“Club Bilderberg: el poder en las sombras”. Extraído y recensionado el 24 junio 2007 de: www.razonesdeser.com/data/fotos/43828_Club_Bilderberg.pdf -

Martín, Cristina (2007)

El Club Bilderberg-Los Amos del Mundo. Books4Pocket. Primera edición, Barcelona, España.

Oliveres, Arcadi (2009)

En qué mundo vivimos:entérate, piensa y actúa. Plaza edición. Barcelona-España. Primera edición.

Organización mundial del comercio OMC

(1996) “Declaración ministerial sobre el comercio de productos de tecnología de la información”. Singapur, 9-13 de diciembre 1996.

(1998) “Del GATT a la OMC” Steps for mankind productions. División de información & relaciones con la prensa.

(2009) “Las conferencias ministeriales de la OMC”. Extraídas y recensionadas el 02-10-09 de: <http://www.wto.org>

Puiggrós, Adriana (1980)

Imperialismo y educación en América latina. Primera edición. Editorial Nueva Imagen, S.A. México 20, D.F.

Rajamoorthy, T (2004)

“Bretton Woods y el triunfo de la hegemonía de Estados Unidos”. Revista del Sur, 155-56. Uruguay.

Rawls, John (1975)

Teoría de la justicia. Fondo de cultura económica, México.

Ros, Juan (2010)

“El concepto de democracia en Alexis Tocqueville” Tesis de doctorado. Universidad Jaume I, Castellón-España. Extraído y recensionado el 28-05-2010 de <http://www.uji.es/CA/www/esp/queesuji.html>

Salbuchi, Adrián (2000)

“El diseño de la estructura del poder y dominio mundial”. Mundo Forep-Chile. Extraído y recensionado el 22-11- 09 de: <http://redpublicacipolitana.mforos.com/107906/2596235-el-centro-del-poder-mundial/>

Scahill, Jeremy (2009)

“Blackwater: el auge del ejército mercenario más poderoso del mundo”. Revista “[The Nation](#)”. Nueva York, Estados Unidos.

Sweig, Julia; Rockefeller, Nelson y David (2010)
“Estudios del Programa de América latina”. Expertos de América Latina. CFR. Extraído y traducido el 12-02-2010, de http://www.cfr.org/project/1039/latin_america_studies_program.html

Strokes, Eze (2007)
“El gobierno mundial invisible”. Taringa, Buenos Aires. Extraído y recensionado el 28-03.09, de 08 de <http://www.taringa.net/perfil/EzeStrokes>

The Trilateral Comisión (s/f)
“Presentación”. Extraído y recensionado el 20-09-10, de <http://www.trilateral.org/>

Tocqueville, Alexis de (2010)
La democracia en América. Trotta. ISBN 9788498791228

United States Agency for international development-USAID-(2010)
<http://www.usaid.gov/>

USAID-Perú, (2010)
<http://www.usaid.gov/pe/spanish.htm>

Varanov, Jack (2010)
“La Comisión Trilateral: ¿Conspiración para el dominio del mundo?”. Central de clases.com

Capítulo II

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA, CAPITAL CULTURAL Y REPRODUCCIÓN

1. Conceptos fundamentales

Validez

Usualmente el concepto de validez se aplica a la consistencia de un instrumento utilizado para la colecta de datos en evaluación o en investigación. Aquí el concepto será utilizado para dar cuenta de los fundamentos epistemológicos de las teorías, principios, finalidades e ideas de la *educación a distancia*.

Una teoría, un principio, una idea adquiere un valor de verdad, cuando la comunidad científica así los reconoce. En el caso de la *educación a distancia*, hay quienes le han atribuido validez a sus planteamientos y se podría decir que tal reconocimiento existe. Convendría preguntarse, sin embargo, por la “validez” científica de la comunidad que le otorga ese status. Es importante, en este sentido, tener en cuenta que el reconocimiento de validez teórico y metodológico, viene desde áreas del conocimiento científico y no desde lo que alguien cree, considera o piensa; mucho menos, desde los meta lenguajes o del discurso cuasi-religioso y mágico que le otorga a la *educación a distancia* y a la tecnología en la que apoya, potencialidades y beneficios que no se condicen con la realidad.

La *educación a distancia* carece de validez científica y metodológica. Sus sustentos epistemológicos son inexistentes. Se trata de una retórica alentadora de la masificación de la información para cumplir los propósitos de la educación como proceso de *reproducción*. En modo alguno, podría reconocérsele valor científico y social o capacidad alguna para alcanzar el valor de ser una alternativa válida para superar los problemas de la crisis de la educación; menos los pedagógicos, y menos aún, los de los aprendizajes.

Pertinencia

Edgard Morin (2000), de la Cátedra UNESCO que lleva su nombre, sostiene que la pertinencia tiene que ver con la transformación en la percepción para incluir nociones globales donde destaquen los conocimientos locales. La pertinencia implicaría así, la integración de las partes y totalidades, dentro de una noción holística.

En el plano social y político, las ideas de Morin son coincidentes con la “noción de continuidad”, según la cual nuestros pueblos son, apenas “eventos” o “evidencias” que hay que reorganizar en función del nuevo orden del mercado. Este orden no tiene fronteras ni acepta divisiones. Tiene sentido en sí mismo. Le antecede el pensamiento judeo-cristiano, y se proyecta hacia la sociedad universal “libre y democrática” bajo su hegemonía. (Comillas del autor)

Para la "holística", el universo es una sola realidad. Los límites son abstracciones del ser humano. Estas no permiten ver ni entender la totalidad del mundo de hoy. Las disputas entre lo nacional y lo universal deben abrirse a una visión de totalidad. Algo es pertinente cuando se ajusta a este imperativo.

Desde la perspectiva de la educación y de la ciencia, la misma idea se encuentra en la "Declaración de Venecia" (1986), que otorgó a la UNESCO el derecho a decidir sobre el destino de la educación y de la ciencia en el mundo. Sostiene UNESCO, que educación y ciencia han llegado a los confines en los que es necesario encontrar el abordaje "holístico" para su desarrollo y expansión. Este abordaje lo facilitaría la *educación a distancia* y la tecnología. De ahí la certeza de su afirmación: "la globalización de la educación a distancia ofrece a los países en desarrollo múltiples oportunidades para alcanzar los objetivos de sus sistemas educativos...gracias a los avances tecnológicos basados en el uso de la Internet, y en particular, de la World Wide Web o Red Mundial (UNESCO: 2002).

En este libro, se sostiene que el concepto de pertinencia para los efectos de la educación y de cualquier proceso que busque contribuir a la liberación de nuestros pueblos, no puede sustraerse a la historia, las relaciones de producción, el poder, la cultura. Asumir la pertinencia de la *educación a distancia* y la tecnología para alcanzar los objetivos educativos de nuestros pueblos, haciendo abstracción de sus realidades históricamente determinadas y de sus insuficiencias de *capital cultural*, responde al interés político de subsumir culturas históricas en la continuidad del *orden mundial capitalista*, sirviéndose de necesidades sentidas.

Ya se dijo, que resulta falaz argumentar a favor de la pertinencia de la *educación a distancia*, afirmando que "el aprendizaje abierto y a distancia constituye un aumento de las oportunidades para superar las urgencias de los más necesitados (grupos en desventaja, comunidades rurales, población analfabeta o incluso países enteros), y convertirse en miembros cabales de la actual sociedad del conocimiento" (UNESCO:2002, 12).

Ocurre, que el problema no es de herramientas, sino de condiciones básicas de *capital cultural* que empiezan en la situación social heredada, la alimentación y los cuidados básicos en la primera infancia, la seguridad y el apoyo de los padres. En el aprestamiento de la educación inicial de acuerdo con las necesidades, los recursos y las potencialidades. Esto sólo es posible revirtiendo los antagonismos de clases y las condiciones de extrema pobreza. La *educación a distancia* combina mecanización y rutina, y hace de los sujetos, instrumentos pertinentes, de una sociedad de mercado.

Es también falaz y encubridor, afirmar que la *educación a distancia*, resulta una opción pertinente porque se trata de un enfoque centrado principalmente en el alumno, en el aprendizaje más rico y de mejor calidad, y que implica nuevas formas de interacción (Ibidem). En la *educación a distancia* la centralidad la tiene quien manipula la información. El estudiante es un mero operador de artefactos, un lector pasivo de textos, un usuario mecánico de información.

Lo es, igualmente, argumentar a favor de la pertinencia de la *educación a distancia*, pretendiendo hacerla aparecer como formadora de profesionales de mejor calidad en el lugar de trabajo, de mayor productividad y con una cultura de aprendizaje constante (Ibidem). Nunca antes en la realidad del trabajo y la producción, fueron tan frecuentes los errores de fabricación, la indisciplina laboral, el despilfarro, la mediocridad de los trabajadores respecto de su entorno, y del contexto en el que se inscribe su labor, su por qué y para qué.

Hasta hoy, no se ha probado, con indicadores verificables, la pertinencia atribuida a la modalidad a distancia respecto de su mayor beneficio con relación a su efectividad y sus costos. Los planes, programas y proyectos impuestos por el Banco Mundial o cualquier otra institución financiera y de cooperación técnica internacional, significan una cuantiosa, creciente e impagable deuda externa. Los únicos beneficiados son los “inversionistas” que hacen millonarios negocios con la “ayuda” de las instituciones financieras a nuestros países. Como contrapartida, su efectividad da cuenta del peor sistema educativo en el mundo en calidad y equidad. Sólo Cuba y la República Bolivariana de Venezuela, que no reciben “ayuda” alguna de la institucionalidad de las Naciones Unidas, son una excepción.

Calidad

Desde que las instituciones financieras y los organismos de cooperación deciden el qué, para qué y cómo de la educación en los países que “respetan” los acuerdos suscritos en las conferencias y cumbres, también introducen el concepto de “calidad” como el referente, ad-infinitum, que asegure la continuidad de sus préstamos.

No existe definición alguna, sostenible, de lo que es calidad. Por ser una categoría ligada a la fase neoliberal (y última del capitalismo), las tres consideraciones básicas a tenerse en cuenta para su delimitación son: mercado, precio y consumo.

En este sentido, el “servicio” educativo tiene calidad cuando logra posicionarse en el mercado frente a sus competidores; cuando el precio que se paga por el “servicio”, permite obtener ganancias; y, cuando la gente consume el “servicio”. La idea de “calidad” deviene así, consustancial a la educación considerada como un servicio, antes que como un bien. Noción que se atribuye a la OMC y a la OCDE, convertidas para este efecto, en los traductores del pensamiento educativo de los *think tank* de la era del mercado.

A partir de esta delimitación, los afanosos postulan lo que creen, desde la profundidad de su sapiencia o la situación particular que confrontan¹¹⁰. Esto lleva a decir que definir la calidad es un propósito imposible de lograr, que la calidad no debe intentar definirse sino describirse en sus componentes fundamentales. La calidad hay que verla para reconocerla. Algo así, como la marca USAID.

¹¹⁰ Para la ministra peruana de educación, por ejemplo, la calidad son las escolitas “marca Perú” en los lugares más alejados de la geografía de este país; un “combo” de local, materiales y “profes”; o la educación en clave de gestión: tiempo, plata y equipos. (Entrevista en un canal de televisión nacional, enero 2012).

Siendo la *educación a distancia*, el objeto de preocupación, lo que importa es dar cuenta de una conceptualización que permita aproximarse a la calidad asumiéndola como una categoría relativa a la vez social, histórica, axiológica y evaluativa pero, al mismo tiempo dual, compleja, normativa. Quizás en este sentido, la definición de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) de México, sea la definición más aproximada. Ella entiende la calidad como eficiencia en los procesos, eficacia en los resultados y congruencia y relevancia de éstos con las expectativas y demandas sociales; es decir, impacto y valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad (ANUIES, 2003).

Las que no constituyen aproximaciones válidas y mucho menos definiciones, son las orientaciones tautológicas o voluntaristas que sobre la calidad es usual encontrar en los organismos internacionales y en la de los epígonos de la *educación a distancia*. Por ejemplo, la UNESCO (1998), dice que es la “adecuación del ser y el quehacer a su deber ser” (sic). Por su parte, la Cátedra UNESCO, en un alarde de arbitrariedad conceptual y metodológica enuncia “diez puntos como los instrumentos de la calidad” (García, 2009). ¿Puntos como instrumentos? Vaya uno a saber. Lo que pretendería decir es que la calidad:

- Fundamenta las prácticas en sólidas teorías pedagógicas,
- Reconoce la vigencia de los clásicos principios pedagógicos,
- Esta preparada para el cambio,
- Vence las resistencias personales,
- Acomete procesos de investigación que refuerzan las propuestas de cambio.
- Forma a los equipos docentes y a todo personal involucrado,
- Planifica cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación
- Somete a las instituciones, programas, cursos y docentes a procesos permanentes de evaluación de la calidad.
- Participa institucional y personalmente en redes
- Argumenta ante líderes institucionales, sociales y políticos.

Pretender que la *educación a distancia* tiene calidad porque se “fundamenta en sólidas teorías pedagógicas” es, primero, pensar que existen “teorías pedagógicas” como marcas de computadoras. Esto no es así. De las dos teorías existentes (conductista y cognitivista), la educación a distancia encuentra soporte (que no es lo mismo que fundamento) en la primera, en su versión mecanicista, estímulo-respuesta. Lo cual desde el punto de vista de los aprendizajes, descalifica a la educación a distancia, en tanto aquellos no son conductas esperadas sino procesos mentales.

Decir que tiene calidad porque “reconoce la vigencia de los clásicos principios pedagógicos” sin hacer referencia alguna a cuáles son estos principios no tiene ningún sustento. Un clásico principio de la pedagogía (tradicional) es, “el docente enseña, el alumno aprende”. Freyre, revisaría este principio asegurando que no hay docencia sin dicencia. Y en efecto, en la práctica pedagógica, uno y otro sujeto aprenden, pero a condición de cumplir roles distintos y hacer aportes diferentes.

Decir que tiene calidad porque “está preparada para el cambio”, es negar las evidencias que demuestran que lo que la educación a distancia está produciendo en todas partes del mundo, es un alejamiento de la realidad y de los problemas que en cada situación concreta confronta el estudiante. La educación a distancia está trastocando el sentido de cambio social por el de colonialismo mediático; el de movilización social para reestructurar las relaciones de poder, por el de movilidad social; el de liberación por alienación.

Que la educación a distancia tiene calidad porque “acomete procesos de investigación que refuerzan las propuestas de cambio”, es una falsedad porque si algo tiene como propósito la educación a distancia es acabar con la posibilidad investigativa de los estudiantes, al someterlos a un ocioso ejercicio de estímulos y respuestas. Buscar, encontrar, procesar (en el mejor de los casos) o archivar información no es ni siquiera el equivalente de la investigación bibliográfica, o de la heuresis. Mucho menos de investigar en el sentido de construir los sustentos epistemológicos de un objeto de estudio, resolver sus implicancias teóricas y metodológicas, responder a su delimitación problemática.

Atribuirle calidad a la educación a distancia tras el supuesto de que “forma a los equipos docentes y a todo personal involucrado”, es ignorar que en esta supuesta modalidad, aquéllos son apenas “robots” en búsqueda de información que se aparee con los ítems o preguntas. Apenas monitores habilitados para cotejar preguntas y respuestas.

Probablemente sea correcto decir que la educación a distancia tiene calidad porque “planifica cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación”, si se asume que los dos primeros, ontológica y epistemológicamente distintos, pueden confundirse como un solo proceso. Y si la evaluación se asume como la medición de cuán bien se puede repetir información desfasada de su contexto, con verdadero o falso, o con una alternativa entre varias. Pero, la enseñanza encuentra sus bases teóricas en la didáctica y compromete directamente al docente. El aprendizaje, por su parte, se fundamenta en la Biología, la Psicología, la Sociología y compromete al estudiante. Son dos unidades, ciertamente consustanciales y codeterminantes, pero una no subsume a la otra. Planificar la enseñanza advierte lo que el docente debe hacer y cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué. Planificar el aprendizaje, alude a las previsiones que estudiantes y docente deben decidir para los primeros construyan aprendizajes significativos.

Decir que la educación a distancia “somete a las instituciones, programas, cursos y docentes a procesos permanentes de evaluación de la calidad”, es otra falsedad. Lo que hace la educación a distancia, concebida como modalidad educativa, es afectar la interacción social conducente al aprendizaje y la actitud gnoseológica que distingue la inducción de lo que ya está escrito y solo hay que repetir. La educación a distancia arrasa los componentes constitutivos de la práctica pedagógica. Se sitúa por encima de la realidad y de la historia al virtualizarla. En

términos de “evaluación”, efectivamente, “somete” a instituciones, programas, cursos y docentes al cumplimiento reactivo de normas y reglas impuestas.

Afirmar que la educación a distancia tiene calidad porque “participa institucional y personalmente en redes” es ocultar el verdadero sentido de los mecanismos propiciados por los organismos internacionales al ir sustituyendo la enseñanza presencial por la artefactual. Las “redes” remiten la solución de los problemas que le son específicos a cada institución educativa acudiendo a una representación lógica de los mismos. La analogía, en que se fundamenta este razonamiento, sirve para la artesanía y la técnica, mas no para pedagogía que encuentra su razón de ser en la especificidad de los sujetos implicados. Se pueden intercambiar las experiencias pero no generalizar o universalizar los problemas; tampoco las soluciones.

Sostener que la educación a distancia tiene calidad porque “argumenta ante líderes institucionales, sociales y políticos”, no es sólo una falacia de reificación, sino pretender confundir argumentación con retórica. La educación a distancia es el lugar de la verborrea mediática que, paradójicamente, ha convencido a inmensas mayorías de poder autoaprender repitiendo textos u ordenando datos.

Equidad

Los orígenes de los compromisos políticos con la idea de una educación equitativa “para todos” se encuentran en las diferentes Declaraciones que siguieron a las Conferencias promovidas por las instituciones financieras y los organismos de cooperación internacional como la de Jomtien, Dakar, París, y a las Cumbres de Presidentes y reuniones de ministros educación.

Cada una de esas Declaraciones ha hecho de la educación el lugar preferido de los metalenguajes. Suscritas por los jefes de Estado o sus ministros, se han convertido en una burla constante a la credibilidad, habida cuenta de que se trata de documentos que ninguno puede cumplir a cabalidad, porque los plazos establecidos para los grandes objetivos de la educación exceden lo que dura un periodo presidencial, en condiciones sociales normales. En el caso de los compromisos asumidos por los ministros la situación es más grave aún, porque durante un periodo presidencial pueden sucederse dos o más representantes en ese cargo, cada uno con perspectivas distintas y equipos distintos que los secundan. Lo único constante son las instituciones financieras. Estas sí tienen una mirada estratégica de la educación puesta al servicio de sus intereses y de su *reproducción*.

Así, las Declaraciones han asumido una y otra vez, el compromiso de llevar a cabo políticas compensatorias e intersectoriales, y programas de atención específica a los grupos rezagados con analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja. De “crear las condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que derivan de la desigualdad social y económica”. Un metalenguaje no es otra cosa que pretender hablar el lenguaje de lo social dentro

del lenguaje de lo económico. En el orden capitalista este lenguaje advierte la polarización entre capital y trabajo. Crece el primero a costa del segundo. Crece la economía mientras los problemas sociales se hacen cada vez más graves y complejos. Sólo se benefician los sectores vinculados al capital, mientras los sectores vinculados al trabajo se empobrecen cada día más. Otra vez, entonces, la misma conclusión ya señalada varias veces: el crecimiento económico en el sistema capitalista y en las condiciones de mercado exacerbadas en su modelo neoliberal, sólo producen desigualdad. Hablar de equidad, es falaz.

Equidad no es focalizar

En el marco capitalista, el paradigma fundado en la *equidad*, privilegia el sentido de la *focalización* como concreción de una oferta igual para desiguales. “Paquetes” iguales de educación para beneficiarios desiguales.

La oferta focalizada, es inválida para optimizar la efectividad del gasto en términos de efectos e impactos, sobre las necesidades educativas de los más pobres. Eso explica por qué, cada año, se incrementa el financiamiento de planes y programas en función de los fracasos alcanzados.

La alternativa de una oferta desigual para desiguales, que todo Estado soberano debe procurar, al margen de las imposiciones del Banco Mundial y de las otras instituciones financieras y de cooperación, supone responder a dos exigencias básicas:

La primera, diferenciar las poblaciones destinatarias según su grado de vulnerabilidad educativa, destacando las necesidades sociales (y no las demandas) que les son específicas.

La segunda, consustancial a la primera, conocer la incidencia del *capital cultural incorporado* que opera como determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada realidad concreta.

La experiencia de programas y proyectos impuestos por las instituciones financieras internacionales en América latina y el Caribe no dan cuenta de estudios, reportes o informes sobre estas dos consideraciones clave. Su ejecución además no supone una Línea de Base que permita medir y valorar su efectividad en los escenarios y sujetos de su actuación, en términos de impactos¹¹¹.

¹¹¹ La “jerga” financiera ha impuesto en los últimos años, el mito de la “evaluación por resultados”. No hay en nuestros países ministros, viceministros y en general, todo administrador o funcionario, que deje de repetir la frasesita, aunque de su significado y verdadero sentido no les quepa idea alguna. Entró en los metalenguajes al lado de ese otro denominado “rendición de cuentas”. Habría que decir, sin embargo, que en términos de evaluación aplicable a procesos de intervención, los resultados tienen que ver con productos, efectos e impactos y su “medición” implica tanto una dimensión cuantitativa como cualitativa. *Los productos* evidencian resultados observables a nivel cuantitativo. *Los efectos* aluden a cambios en la mentalidad, las actitudes, los valores, las percepciones, respecto de sus estructuras cognitivas precedentes. *Los impactos*, hacen referencia a los cambios que los sujetos, gracias a los efectos producidos en sus estructuras cognitivas, pueden llevar a cabo en sus hábitats, su entorno, su calidad de vida.

Los programas y proyectos cumplen su cometido de llegar a las zonas más alejadas del área rural y/o de frontera previamente elegidas, como una oferta impuesta orientada hacia la *reproducción* y no como parte de una propuesta integral para producir cambios en las condiciones originarias del *capital cultural* en sus diferentes formas, en esas zonas.

La calidad y equidad no se alcanzan imponiendo una racionalidad “focalizadora” concebida desde las instituciones financieras e implementada por sucesivos gobiernos y sus ministerios de educación. Trátese de “escuelas eficaces”, *educación a distancia*, o de programas de distribución artefactual, se trata de modelos ajenos a las condiciones económicas en las que se inscriben las realidades de pobreza en nuestro país. Focalizar, es por eso una manera determinista de entender la equidad.

El capital cultural de los pobres

Acuñaado por Bourdieu (1979; 2008) el concepto de *capital cultural* ha sido operacionalizado, en este libro, para dar cuenta de las diferencias que presentan los estudiantes de países empobrecidos en cuanto a su:

Capital cultural incorporado, que alude a su origen de clase y pertenencia familiar.

Capital cultural objetivado, que hace referencia a los aprendizajes cognitivos, afectivos y actitudinales, producto de la escuela desde el nivel inicial hasta el instituto superior o la universidad, y a lo largo de la vida. Esto es, a los bienes culturales de que dispone cada quien y con los que interactúa en diferentes situaciones o le es facilitado innovar, modificar, crear, recrear.

Capital cultural institucionalizado, referido a las imágenes-representación que cada individuo tiene de la institucionalidad existente en su entorno inmediato y que permanece o modifica su estructura cognitiva, afectiva y actitudinal. Este capital guarda una relación dialéctica con las estructuras anteriores. Esto permite, a cada quien, la posibilidad de percibir, valorar, criticar y contribuir a modificar, innovar, o simplemente repetir o adaptarse.

Extracción de clase u origen social, aprendizajes formales e imágenes representación de la institucionalidad existente (física, humana y social) es lo que aquí se asume como *capital cultural*. Dicho de otra manera, el *capital cultural* de cada quien está determinado por la familia, la escuela, la sociedad.

Asumirlo, significa una ruptura con los supuestos inherentes a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, la ampliación de la cobertura, la igualdad de oportunidades, las escuelas eficaces, el incremento de los presupuestos, la creación de infraestructura, la capacitación docente, los materiales, la tecnología, el “capital humano”, la *educación a*

distancia, las TIC. Nada de esto funciona sin previo *capital cultural incorporado*, y nada de lo que existe a nuestro alrededor es posible de reflexionarse y criticarse sin el *capital cultural objetivado* que proporciona la escuela y la sociedad.

El *capital cultural incorporado* se hereda con el nacimiento en una u otra clase social. El hijo de campesinos, obreros o informales analfabetos sumidos en la subocupación y la pobreza, aparece un *capital cultural incorporado* que no se revierte asistiendo a la escuela. Su fracaso escolar no se explica ni por la escuela, el método o los materiales. Tiene su punto de partida en el “efecto cuna” del que habla Brunner (2010), refiriéndose a la extracción social y la pertenencia familiar.

Ciertamente, no se aprende con el estómago vacío. Los organismos financieros han hecho de esto otro lugar común y los gobiernos se han apresurado en usar los financiamientos para brindar desayunos escolares y algunos, como el peruano de Humala, incluso, almuerzos. Pero el problema del “efecto cuna”, tal cual aquí se sostiene, tiene que ver no sólo con lo que los niños heredan, sino con las carencias de los padres que hacen de esa herencia un legado inútil e inservible. Es lo que los entendidos llaman “transmisión intergeneracional de la pobreza”. Si los padres son pobres o pobres extremos, su herencia material e intelectual está signada por esa situación. Los padres analfabetos absolutos o funcionales ignoran lo más elemental de lo que ocurre a su alrededor y más allá de sus sentidos, o son incapaces de reflexionar y analizar los hechos cotidianos, políticos, económicos. No tienen posibilidad alguna de superar sus niveles de sobrevivencia, menos de contribuir con los aprendizajes de sus hijos. Hablar de brindar oportunidades para una educación de calidad con equidad en estas condiciones, es simplemente una burla. El círculo pernicioso de hogar deficitario material y culturalmente y escuela mediocre, no sólo contribuyen, sino determinan, el fracaso intelectual, ético y político generacional de nuestros niños y niñas.

Históricamente, el tema del *capital cultural* tiene que ver con las conclusiones del “Informe Coleman” del año 1966, referidos por Báez (1994). Sobre todo, teniendo en cuenta el país de su procedencia, y el hecho que es desde allí desde donde las instituciones financieras y de cooperación técnica imponen a nuestros países los mitos sobre la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades, la educación como un derecho humano; así como la necesidad de mayores inversiones para la infraestructura educativa, la capacitación y acreditación, la meritocracia.

Dice Báez (Op cit, p 3), “La Ley de Derechos Civiles de 1964 preveía en EE.UU. la realización de un estudio sobre la desigual oportunidad educativa con la que contaban los niños de diferente raza y *status* socioeconómico (SSE). Su finalidad era justificar la reforma educativa con la que se pensaba afrontar el conflicto y la desigualdad social.

El objetivo del estudio, encargado a James Coleman (EEUU, 1926-1995), era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además, la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

La muestra estuvo compuesta por más de medio millón de alumnos y por unos 60.000 profesores pertenecientes a 4.000 escuelas de todo el país. Los alumnos contestaron pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud. Los profesores contestaron una encuesta sobre su propio historial y su experiencia educativa. Los datos sobre los recursos incluían un amplio rango de variables, desde los salarios hasta el número de libros disponibles en el centro.

El resultado más sorprendente del Informe Coleman, publicado en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento.

Se halló que los alumnos de los mismos centros mostraban mayores diferencias entre sí que los matriculados en colegios distintos. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico¹¹².

El propio Brunner (Op cit, p 3) lo corrobora cuando dice que existe un amplio consenso respecto del hecho que la mayor influencia sobre los resultados escolares de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas corresponde a las condiciones del hogar (es decir, a los antecedentes familiares, o lo que él mismo llama el "efecto cuna"). Queda claro, entonces que tras los resultados de logro escolar se encuentra el origen familiar y que la intensidad de este vínculo no disminuye a lo largo de los años de escolarización. Más aún, el mayor porcentaje de variación de resultados entre escuelas se explicaría por diferencias en el trasfondo familiar, lo cual indicaría el escaso efecto independiente que tendría la escuela, el currículo, el profesor (y su capacitación), los métodos y los afanes desplegados por nuestros gobiernos en el mejoramiento de la calidad educativa, los sistemas de evaluación y acreditación, la carrera pública magisterial, la capacitación docente, la formación continua.

Brunner se pregunta (Op cit, p 4), ¿si el "efecto cuna" da cuenta de un 50% o más de la diferencia total explicada del rendimiento de los alumnos, según establecen los estudios pertinentes, qué contribución hace el denominado efecto escuela? Coleman en su estudio reportó que entre 5% y 9% de la varianza total del logro

¹¹² La crítica a este enfoque puede resumirse en el cuestionamiento del modelo economicista implícito: no se trata tanto de si la escuela logra lo que debería alcanzar, cuanto de cómo se relacionan sus recursos con sus resultados. En este sentido cabría preguntarse, ¿cuál es la relación pertinente y válida (para no usar el término eficaz), en condiciones de orfandad inicial, producto del origen familiar y la clase social de pertenencia, para el caso de los pobres y pobres extremos?

individual de aprendizaje de los alumnos se debía a variables de escuela únicamente, y otros estudios le otorgan un 10%.

Respecto de la influencia que ejerce el *capital cultural institucionalizado* dentro del cual se desenvuelven las instituciones educativas por donde transcurre la vida estudiantil de un sujeto, Brunner (Ibidem), hace referencia a los resultados de la prueba internacional PISA 2000, que puso en evidencia que las variables institucionales (medidas en esa prueba) pueden llegar a explicar alrededor de un 25% de la varianza en el logro de los estudiantes de diferentes países en los exámenes de comprensión lectora, matemática y ciencia.

El “efecto cuna” constituye el punto de partida para el entendimiento del *capital cultural*. Respecto del desarrollo de nuestra arquitectura cerebral, la evidencia apunta al hecho de una continua interacción entre la base genética y el medio ambiente en que las personas nacen. Son las experiencias tempranas las que determinan si la arquitectura cerebral en desarrollo de un niño proveerá de una fundación fuerte o débil para todo el futuro aprendizaje, comportamiento y salud (Brunner, op cit).

El cerebro, dice, se compone de miles de millones de circuitos neuronales altamente integrados [...] que están “cableados” (*wired*) bajo las influencias interactivas de la genética, el medio ambiente y la experiencia. Los genes determinan qué circuitos se forman, pero la experiencia del niño moldea esa formación. Los niños se desarrollan en un medio ambiente de relaciones que comienzan dentro de su familia, se extienden hacia su comunidad y es afectada, más ampliamente, por recursos sociales y económicos (Op cit, p 8).

Esto quiere decir que el período entre el nacimiento y los tres años es un tiempo particularmente intenso de rápido crecimiento cognitivo, lingüístico, social, emocional y motor. Por ejemplo, se inicia un explosivo crecimiento del vocabulario alrededor de los 15-18 meses, para continuar hasta los años del preescolar, dentro de condiciones normales.

Hechas estas precisiones, se advierte la estrecha correspondencia que guardan los factores de clase y de origen familiar, la escuela y las imágenes representativas, no sólo en los rendimientos de aprendizajes válidos¹¹³, sino en el desarrollo de capacidades socialmente necesarias. Se infiere igualmente que el factor tecnología de información y comunicación (TIC) que sustenta la *educación a distancia*, impuesta sobre una realidad secular que acusa serias deficiencias en los capitales culturales examinados, no constituye la respuesta a los bajos rendimientos, a la inexistente calidad educativa y a la inequidad social.

¹¹³ Aquéllos que van más allá de las mediciones estandarizadas en las que, incluso estudiantes procedentes de clases empobrecidas, demuestran resultados impresionantes por el tipo de reactivos que implican y la habilidad para aleatorizar respuestas, o simplemente por conocer de antemano o durante el proceso mismo de la evaluación, las respuestas correctas, como ocurre en los exámenes de ingreso a las universidades o en la evaluación de docentes para la carrera pública magisterial, en el caso peruano.

La historia de la educación en áreas rurales advierte por un lado, que las escuelas, por “eficaces” que puedan llegar a ser, no sólo no pueden superar las limitaciones de origen de los infantes y adolescentes que pasan por sus aulas, sino que su contribución es nula frente a las desigualdades sociales existentes.

Esto no es confundir niveles de análisis, asimilando la política social a la acción pedagógica. Lo que se quiere es establecer un claro deslinde entre la realidad social existente y el mito de que el cambio educativo se alcanza con brindar oportunidades de logros futuros en los estudiantes, haciendo abstracción de su *capital cultural*.

Las escuelas eficaces del tipo que exhiben las empresas mineras que cubren el territorio del Perú, tanto como las que implementan el BM, la USAID, el BID y las iglesias a través de sus “convenios” con el ministerio de educación para extender cada vez más sus dominios de alienación, sirven a los propósitos de la institucionalidad orientada hacia la *reproducción* del orden capitalista, la desigualdad, el mercado, el individualismo. Los docentes capacitados y cada vez mejor remunerados, los libros y materiales que se reparten cada tres años, las infraestructuras modernas, son constituyentes funcionales de su estrategia.

La educación rural pone en evidencia que la gran mayoría de los maestros que se desempeñan en los diferentes niveles educativos, arrastran por su origen de clase y pertenencia familiar, así como por su educación básica y superior, deficiencias de *capital cultural* difícilmente superables. Estas se transmiten a generaciones de estudiantes.

En el siguiente cuadro se ordenan las principales variables que, con fines investigativos, pueden ser utilizados para dar cuenta del *capital cultural* en situaciones específicas. No pretende ser un listado definitivo y acabado. En procesos de investigación con enfoque cualitativo, es posible una mayor desagregación.

Capital cultural incorporado
<i>Condiciones económicas familiares</i>
Ingreso per cápita de los padres
Ingreso familiar
Ocupación de los padres
<i>Escolaridad de los padres</i>
Nivel y grado educativo
Analfabetismo (absoluto, funcional)
Monolingüismo
Bilingüismo
<i>Estructura familiar</i>
Nuclear, monoparental (papá, mamá), extensa
<i>Situación familiar</i>
Hábitat

Capital social de la familia: amistades y naturaleza de las relaciones, pertenencia a instituciones y Edades de los adultos presentes en el hogar,
Presencia de hermanos

Clima familiar

Frecuencia e intensidad de interacciones positivas del infante durante su desarrollo
Frecuencia de interacción familiar
Conversación con los padres (temas que se tratan familiares, sociales, deportivos, culturales, educativos, políticos)
Celebraciones familiares
Situaciones de violencia (castigo físico, verbal, gesticular)
Actitudes, valores, religiosidad

Salud familiar

Estado de salud de los padres
Condiciones de salud del hogar
Salud de la madre durante el o los períodos de período de gestación
Distancia intergenésica de los hijos
Lactancia materna

Entorno familiar

Organizaciones del barrio, de la comunidad
Localización del hogar: urbana, rural, urbano marginal
Características del entorno: situaciones de violencia, inseguridad, drogadicción prostitución narcotráfico

Condiciones materiales del hogar

Infraestructura, tipo de construcción, calidad de la vivienda, grado de hacinamiento, habitaciones, instalaciones

Condiciones para el estudio

Ambiente propio, escritorio, luz natural y eléctrica, ventilación, independencia, instalaciones

Bienes culturales

Para el estudio: libros, diccionarios, mapas, maquetas, imágenes, computadora, conexión a Internet, radio, grabadora, televisor, conexión a cable
Familiares: mobiliario, enseres, equipos, biblioteca
Lecturas habituales de los padres
Programas de radio y televisión habituales de los padres, de los hermanos, de los parientes

Socialización familiar

Trabajo en el hogar (tipo de tareas, edad en que las que se asume)
Responsabilidades
Ejercicio de la autoridad (papá, mamá, otro)
Interacciones tempranas con los padres, con los pares según género y calidad de las mismas¹¹⁴

¹¹⁴ Algunos entendidos atribuyen el inicio de la socialización a los contactos físicos permanentes con la madre (u otro familiar o cuidador/a) desde el nacimiento. Esto incluiría dormir con los padres hasta los dos años, lactancia materna a demanda, acompañamiento al gateo, atención al llanto sin emitir juicios ni invalidarlas, potenciar sus expectativas cooperativas, alentar un fuerte instinto de autoconservación. Esto no supone que el infante sea el centro de atención permanentemente, pero sí que sienta que es tenido en cuenta y que sus necesidades son atendidas. Todo esto potenciaría su autoestima e independencia. Las observaciones que acompañaron a estudios propios en área rurales, encuentran a la madre, ajena a todo cuanto aquí se describe. Debe además, tenerse en cuenta, que el *capital cultural incorporado* no es sólo contacto físico permanente, sino asumido intuitivamente.

Acompañamiento de los padres a los hijos en sus problemas cotidianos
Ayuda de los padres en el desarrollo de tareas escolares: disposición, atención, conocimientos, tiempo dedicado

Lenguaje

Adquisición y desarrollo del lenguaje: edad, condicionamientos personales, familiares, sociales
Existencia de brechas cognitivas y socioemocionales¹¹⁵ en la adquisición del lenguaje.

Capital cultural objetivado

Socialización temprana fuera del hogar

Tipo de institución Wawasi, Pronoei (local, ambientes, mobiliario, aseo, organización, autoridad)
Experiencias, recuerdos

Aprendizaje de la lecto-escritura

Método, libro, útiles básicos

Aprendizaje de la matemática

Método, libro, útiles básicos

Formación básica (primaria, secundaria)

Tipo de institución (local, aulas, orientación, ventilación, infraestructura,
Elección de la escuela (razones, cómo y quién lo hizo)
Distancia del hogar
Formas de movilización

Interacción escolar

Asistencia
Puntualidad
Normas
Reglamentos
Toma de decisiones
Participación

Clima escolar

Primeros profesores
Primeras experiencias cognitivas, procedimentales, actitudinales
Interacción con profesores
Castigo, acoso escolar ("bullying")
Interacción con sus pares según género
Preocupación y asistencia de los padres (papá, mamá) a las actividades escolares de los hijos
Pertenencia y participación de los padres a las organizaciones escolares

¹¹⁵ El medio ambiente, las características de la familia y el hogar y, en particular, el estatus socio-económico de los padres, influyen sobre el desarrollo del lenguaje, dice Brunner (2010), citando a S. Pinke, *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*, New York: Harper Perennial, 1995

Capital cultural institucionalizado

Imágenes-representación

Del hogar: localización, infraestructura, ambientes, instalaciones, padres, hermanos, otros familiares

De la escuela: localización, infraestructura, aulas, orientación, ventilación, áreas verdes, cursos, maestros, pares de uno y otro sexo, autoridades, empleados, personal de servicio

De las instituciones locales y sus autoridades: policía, serenazgo, posta médica (profesionales de la salud), juzgado, municipio

De las instituciones regionales (gobierno regional, autoridades)

De los poderes del Estado y sus autoridades

De las instituciones nacionales y sus autoridades

De los programas y proyectos en la escuela (Municipios escolares, Defensorías escolares, otros (participación u obligatoriedad)

De los medios de información (prensa, radio, televisión, Internet)

De los medios de comunicación (telefonía pública, fija, móvil)

Del cine, el teatro

Del uso del tiempo libre y las diversiones

De las amistades y grupos de amigos

De la violencia institucionalizada (narcotráfico, terrorismo, ejército, policía, delincuencia, crímenes, robos)

Del mundo: EEUU, Europa, África, Asia, Oceanía, América latina y el Caribe

De los países (Venezuela, Bolivia, Ecuador, Cuba, Nicaragua, Haití)

De personalidades importantes

De hechos importantes

De la libertad, la democracia, el poder, las elecciones

De los presidentes de su país

La teoría de la reproducción

Tres serían las grandes vertientes que, desde Marx¹¹⁶, abordan el pensamiento referido a la “teoría de la *reproducción*”: la francesa, representada por el estructuralismo de Althusser, la escuela capitalista de Baudelot y Establet y el culturalismo de Bourdieu y Passeron; la norteamericana, de Samuel Bowles y Herbert Gintis; y la inglesa, representada por Basil Bernstein. Todos, contemporáneos, cuya producción investigativa se ubica entre los años 60 del siglo pasado y la actualidad.

Dentro de la *teoría de la reproducción* se asume que el sistema educativo forma parte del sistema social capitalista sometido a sus exigencias y reglas de juego. La función que realiza el sistema educativo en el proceso de producción de la reproducción social, consiste en retransmitir e interiorizar de forma eficaz y operativa en las nuevas generaciones, el conjunto de conocimientos y valores que constituyen la “cultura” de ese sistema, asegurando su integración socialmente para reproducir, reponer y/o mejorar el orden establecido (Sánchez 1998).

La vertiente francesa de la reproducción

A) Louis Althusser (1975) precisa que la *reproducción* de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista, no ocurre en la producción misma, sino por medio del sistema educativo y los “aparatos ideológicos” del Estado¹¹⁷. El aparato ideológico dominante es el que se corresponde con el sistema educativo. Este es el encargado de proveer la ideología adecuada a la función que debe desempeñar cada quien en la sociedad de clases. Es mediante la enseñanza y el aprendizaje como se *reproducen* las relaciones de producción de una formación social capitalista determinada. Para producir este resultado vital para la continuidad del régimen de explotación capitalista, el sistema educativo se proveerá del instrumental tecnológico y del capital humano que faciliten las actividades y experiencias necesarias. Institucionalmente, la escuela (en su acepción más extensa), ha desplazado a la iglesia en su función de aparato ideológico. El par iglesia-familia ha quedado sustituido por el de escuela-familia (Op cit, p 137).

B) Christian Baudelot y Roger Establet (1976), asumen que la *reproducción* se entronca con la institucionalidad de la escuela. La escuela, dicen, se presenta como un lugar privilegiado en el que las diferencias de clase desaparecen; un espacio en el que se unifica lo que la política divide. Sin embargo, la base real

¹¹⁶ Marx habría dicho que “la producción capitalista produce no sólo mercancías y plusvalor sino, al mismo tiempo, produce y reproduce las relaciones capitalistas de producción...a todo proceso social de producción lo acompaña un proceso de reproducción” (Marx, *El Capital*, I, Progress Publishers, Moscú, 1969, pp. 531-32, citado por Giroux, 1985).

¹¹⁷ Los “Aparatos ideológicos” del Estado son todas las instituciones y sistemas que utiliza el Estado (religioso, familiar, jurídico, político, sindical, educativo, informativo, cultural) para operar hegemónica y masivamente sobre las clases sociales mediante la ideología. Más allá de su diferencia formal con el “Aparato represivo de Estado” (la ideología y la represión), los dos hacen uso de la violencia, simbólica y física.

sobre la que funciona la escuela es la división de la sociedad en dos clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado. Esto se traduce en la existencia de redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí: la escuela primaria “para todos” y las otras “escuelas” (secundaria, universitaria), un lugar exclusivo para la minoría.

Precisan, que la reproducción de las relaciones sociales de producción se efectúa fundamentalmente en la producción misma. El aparato escolar contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción asegurando la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa (Op cit, 254).

C) Bourdieu y Passeron (1977), sostienen que en el orden capitalista todo está dispuesto para el triunfo escolar de aquellos que por nacimiento poseen un gran *capital cultural*. Su teoría de la *reproducción* se sustenta en el axioma básico que desarrollan sobre la violencia simbólica: “todo poder de violencia simbólica, logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas; disimula las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza y añade su fuerza propia a las relaciones simbólicas” (Op cit, p 44).

Bourdieu y Passeron deducen de ese axioma una relación entre acción pedagógica (AP), autoridad pedagógica (AuP), trabajo pedagógico (TP) y sistema educativo (SE), y lo confrontan con los conceptos de “arbitrariedad cultural dominante”, “violencia simbólica”, “capital cultural” y “habitus”.

La AP dicen, designa lo que es digno de ser transmitido por el simple hecho de ser lo legítimamente establecido por la “arbitrariedad cultural dominante”, y de esta transmisión se encarga la autoridad pedagógica (AuP) que ejerce, sobre los grupos o clases un derecho de violencia simbólica por delegación.

La AP en una formación social determinada está en función de la “arbitrariedad cultural dominante” y su éxito depende del “capital cultural”, o bienes culturales que se transmiten en la familia. El valor de este “capital cultural” está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta y la arbitrariedad cultural por la acción pedagógica familiar.

El TP es el trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir un *habitus* o formación duradera. Éste es el producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse y de perpetuar, en las prácticas, los principios de la arbitrariedad interiorizada (Op cit, p 72).

El otro concepto del que se valen Bourdieu y Passeron para explicitar su teoría sobre la violencia simbólica es el de “sistema de enseñanza institucionalizado (SE)”. Ellos dicen que “todo SE debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir una arbitrariedad cultural de la que no es el productor y cuya reproducción contribuye al mantenimiento de las relaciones entre los grupos o las clases” (Op cit, p 95).

El SE garantiza un cuerpo de agentes encargados de asegurar la inculcación a través de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes con los cuales codifica, homogeniza y sistematiza el mensaje escolar, rutinizándolo. Asegura igualmente, la producción y reproducción de las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce.

La vertiente norteamericana de la reproducción

D) Samuel Bowles y Herbert Gintis (1985), sostienen que la desigualdad educativa en el capitalismo no radica en deficiencias de tipo individual, tal como teoriza la visión liberal meritocrática de la educación, sino en la estructura de la producción y en las relaciones de propiedad.

Estas relaciones comprenden los patrones de dominación y subordinación del proceso de producción, la distribución de la propiedad de los recursos productivos y los grados de distancia social y solidaridad entre los distintos segmentos que componen la población trabajadora. El aseguramiento de la estabilidad de estas relaciones se consigue por la ley y por el poder coercitivo; pero es clave afectar e influir la conciencia de los trabajadores y de los hijos de éstos para perpetuar, validar y asegurar el buen funcionamiento de las instituciones económicas. "La reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia" (Op cit, p 146).

En las instituciones educativas, esto se alcanza induciendo las capacidades cognoscitivas y técnicas requeridas para un rendimiento laboral adecuado; legitimando la desigualdad económica; recompensando y etiquetando las características personales que son relevantes para la movilidad social y, reforzando la conciencia estratificada en la que se funda la fragmentación de las clases económicamente subordinadas.

Respecto de los cambios educativos, Bowles y Gintis, sostienen que son respuestas ligadas al proceso de acumulación del capital. De esta forma, lo que caracterizaría al progresismo en la educación no sería sino la racionalización del proceso de la reproducción de las clases sociales en la vida industrial moderna.

Sostienen que la difusión de la educación masiva, es el resultado del conflicto de clases. Los cambios educativos han desempeñado históricamente el papel de sustituto de la reforma económica y no de complemento de la misma, razón por la cual la posibilidad de reformas revolucionarias en el ámbito de la educación surgirá de la contradicción tanto dentro del sistema escolar cuanto de la sociedad en general (Op cit, p 176).

La vertiente inglesa de la reproducción

E) Basil Bernstein, realizó investigaciones que le permitieron comprender la relación entre el sistema educativo y la estructura de clases sociales. La escuela para él, desempeña un papel en la reproducción de las desigualdades de clase

social, género, raza, región y religión. A través de la observación sistemática estableció una relación entre lenguaje y clases sociales, planteando su teoría de los códigos lingüísticos. Desde esta perspectiva, sostiene que los estudiantes de clase alta y media, poseedores de códigos elaborados, superan a los estudiantes provenientes de la clase trabajadora, que fracasan en sus estudios en un proceso de selección arbitrario y naturalizado.

Cualesquiera fuera la vertiente, las “teorías de la reproducción” plantean la cuestión general del papel de la educación en la sociedad. Ese papel no sería sino conservador y reproductivo de las estructuras de clase y la desigualdad.

En América latina y el Caribe y particularmente en la sociedad peruana de hoy, el tratamiento de la educación en general, y de la oferta y demanda de *educación a distancia*, no pueden sustraerse a las “teorías de la reproducción” aquí reseñadas.

La complejidad que asume el sistema educativo por la simbiosis impuesta por las tecnologías de información y comunicación a su funcionamiento, es concurrente con el proceso de desarrollo desigual de las fuerzas productivas en la ciudad y en el campo.

En este contexto, la reproducción social va adquiriendo un dinamismo inusual por la acción de los agentes que intermedian los procesos pedagógicos incluso en las áreas más alejadas de la geografía de nuestros países, precisamente allí donde se concentra la mayor actividad económico-extractiva de las grandes empresas mineras, gasíferas, acuíferas, forestales y medioambientales.

Esto advierte que cuando se habla de educación con soporte tecnológico de avanzada, en sus modalidades presencial o a distancia, de lo que se trata es de una acción de *reproducción social* en tiempo real y sin las deficiencias inherentes al burocratismo administrativo del sector y, autonomizándose de la influencia del subsistema familiar, comunal y del trabajo.

De este modo, se están alterando los valores, actitudes y comportamientos aprendidos e interiorizados en el medio familiar, encaminando a las nuevas generaciones hacia salidas distintas al desarrollo endógeno de sus realidades sociales. Esto es, produciendo la *reproducción* esperada por el capital: someter las demandas y las necesidades sociales así como las exigencias concretas de los padres y estudiantes a variables de mercado que no controlan.

Siguiendo el axioma de Bourdieu y Passeron se trata de la imposición de una “arbitrariedad cultural dominante”, que define lo que debe ser transmitido y aprendido, en alianza estratégica con la Autoridad Pedagógica (AuP) que representan los ministerios de educación. Estos ejercen, sobre los grupos o clases sociales, un derecho de violencia simbólica por delegación, que se *reproduce* en función del “capital cultural” y el “habitus” de los actores sociales implicados.

2. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

2.1 Ni modalidad ni aprendizaje autónomo

El sistema de la educación en América latina y el Caribe, soporta un complejo proceso de metamorfosis de sus niveles, programas y carreras sobre la base de la expansión del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el mercado de la *educación a distancia*. El conjunto de las instituciones educativas en todos los niveles, tanto públicas como privadas, se halla implicado en algún modelo de *educación a distancia*, incluyendo el virtual.

Los estudios al respecto son, sin embargo, casi inexistentes. Más aún, los estudios interpretativos sobre el fenómeno. No obstante, las constataciones que se pueden hacer al visitar los portales o las páginas web de las instituciones educativas y de sus respectivas filiales en el territorio nacional, para el caso peruano, y en cualquier país de América latina y del Caribe, dan cuenta de un acelerado proceso de “despresencialización” de la educación.

Esta no es más que la evidencia de que todo se cibernetiza y que cada día son más los que “piensan” que informatizar la educación hace más accesible y fácil los aprendizajes; que este es el desafío que impone la “globalización” para asegurar mejores posibilidades de éxito en la vida estudiantil y social; y que ya somos parte de la “sociedad del conocimiento”. El convencimiento de que hay que impulsar todo lo que signifique “tecnología” porque eso es progreso, modernidad, desarrollo, democracia, ha alcanzado también a la educación. El cuestionamiento que aquí se postula es que educación no es pedagogía, y ésta, no es tecnología, al menos no en el sentido artefactual, tal como postulan los epígonos de la *educación a distancia*.

En una nueva y más completa versión de “imperialismo cultural”¹¹⁸, la educación ya no sólo impone el consumo de películas, programas de televisión, de radio y de literatura producidas en los países dominantes para ejercer sus hegemonías sobre los países empobrecidos. Ahora se trata de vehiculizar el consumo de información a través de nuevos y sofisticados artefactos, en redes y circuitos “globales”; de suplantar la capacidad de pensar, producir y procesar información válida, por la velocidad y cantidad que se puede almacenar, copiar, reproducir, difundir.

Desmitificar el sentido y significado del “imperialismo cultural”, donde los desposeídos sólo aportan el consumo, y la pseudo pedagogía del “aprendizaje autónomo” suplanta el rol del docente por el artefacto, es una responsabilidad ineludible de quienes se sientan comprometidos con la educación como proceso

¹¹⁸ El concepto de “imperialismo cultural”, debe su origen a la sociología crítica de la Escuela de Frankfurt. Surgida en el seno del “Instituto de investigación social de la universidad de Frankfurt”, reunió pensadores neo-marxistas como Adorno, Horkheimer, Benjamín y Marcuse que postularon la “teoría crítica”, rescatando la idea de la cultura como esencial para el entendimiento de los procesos de dominación ideológica, política y económica.

coadyuvante para la liberación, y con la pedagogía como proceso orientado a la construcción de aprendizajes.

1. Erigir a la *educación a distancia* como el nuevo paradigma pedagógico, proponiendo “el aprendizaje autónomo” y sustituyendo al docente por el artefacto, implica asumir la “interfaz” entre artefacto y sujeto como posibilidad productora de aprendizajes. Significa otorgar a la tecnología no sólo la capacidad de producir poder, crecimiento económico y superioridad militar, sino toda sensibilidad y comprensión aplicable a todo género de pensamiento y acción. Esto es, volver al “mito de la máquina”¹¹⁹.

El sustento epistemológico de la pedagogía se encuentra en las ciencias que aportan a las teorías del aprendizaje, conductista y cognitivista, la Biología y, Psicología, en el primer caso; la Fenomenología, Antropología, Sociología, Economía, Política, en el segundo.

Dentro de cada teoría pedagógica, pueden advertirse enfoques, escuelas, corrientes, representantes. En ningún caso, la interacción docente-dicente, es puesta en cuestión.

El “aprendizaje autónomo”, sólo podría ocurrir aceptando la pre-existencia, primero, de referentes cognitivos, actitudinales y procedimentales que permitan asociar la información proveniente de fuentes escritas o de entornos informáticos y virtuales, para poder ingresar al cerebro; y, segundo, la disposición de capacidades previas para establecer asociaciones, inferencias, contradicciones, desestimar información poco fiable, contrastar datos incompatibles, distinguir lo esencial de lo complementario (Escaño y Gil, 2006). Si no existen contenidos previos y capacidades desarrolladas o en proceso, la sola información no produce aprendizajes. El aprendiz podrá leer, copiar, memorizar, repetir, pero no encontrará ni sentidos ni significados.

Lo de “aprendizaje autónomo” asociado a la no dependencia del docente, contradice el sustento básico de cómo se produce el aprendizaje de contenidos nuevos. Ciertamente que el aprendizaje compromete un proceso mental individual, pero éste no puede ocurrir, sin la confrontación entre los saberes previos, inmediatos, concretos que vienen de la experiencia social directa del estudiante, con la teoría o los referentes cognitivos que apareja el docente. Más aún, si el docente no facilita ese encuentro entre saberes y conocimientos, no existe posibilidad alguna de construir o producir aprendizajes. Mucho menos,

¹¹⁹ Los dos grandes hitos históricos de la filosofía de la tecnología son Ernst Kapp y Lewis Mumford. Kapp, sostenía que la tecnología no era otra cosa que una prolongación de nuestros órganos. Alentó la tradición de la tecnología orientada hacia el poder, hacia la riqueza económica y la superioridad militar; como el ideal que debe imitar todo género de pensamiento y acción. La realidad desde esta perspectiva debe ser explicada en los términos de la tecnología; toda acción debe ser guiada por sus objetivos. La tecnología debe ser aceptada como algo dado e incuestionable y sus modelos deben extenderse a todos los ámbitos de la acción y la comprensión humana. Mumford, consideraba peligrosa para la humanidad el mito sobre el que se sustentan las modernas formas autoritarias de tecnología y el propio Estado tecnocrático. Se resiste a subsumir la humanidad a la tecnología. Por naturaleza, para Mumford, el ser humano es “homo sapiens”, y sólo secundariamente “homo faber”. (Cerezo y Luján 1998).

significativos y útiles. De aquí precisamente la responsabilidad de un docente que planifica el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, con pleno conocimiento de la realidad concreta en que se desenvuelve su trabajo y con la participación de sus estudiantes. Las TIC constituyen un valioso aporte enriquecedor de la experiencia contrastativa entre lo que se enseña y lo que se debe aprender. Su autonomía, las convierte en un poderoso instrumento de “bancarización” de la educación.

2. Pretender que la *educación a distancia* constituya una “modalidad pedagógica” carece de sustento conceptual alguno. La noción de “modalidad” alude, en sentido amplio, a “la manera como algo se manifiesta”. Siendo ese algo, los aprendizajes, estos se manifiestan como resultado de la interacción entre el que enseña y el que aprende. Esta interacción puede ser menos o más horizontal. Pero no hay forma de sustraerse a su condicionalidad para la producción de aprendizajes.

En este libro, lo pedagógico, se reserva al proceso dialéctico de encuentro-desencuentro, entre realidad y acción social, y teoría y acción pedagógica. Este proceso está orientado a producir conocimiento científico de la realidad y reflexión científica de la acción social. Esto es, aprendizajes.

El estudiante o docente, es portador de una realidad y de una acción social sobre la misma que comparte con sus semejantes. El docente, es portador de la teoría sistematizada y jerarquizada, previamente aprendida, y de una acción pedagógica, que comparte o debe compartir, de manera ineludible, con el docente. Esta interacción básica y fundamental para la producción de aprendizajes es negada por la *educación a distancia* y sustituida por la “interfaz” entre sujeto y artefacto, sujeto y medios, sujeto y materiales. Ni el artefacto, ni los medios, ni los materiales, son portadores de teoría ni de acción pedagógica alguna. Portan datos¹²⁰. Dependiendo cómo estos son elaborados y presentados, o, mejor aún, manipulados, su potencial alienante y mistificador será tanto o más eficaz.

Aceptado, entonces, el hecho de que la educación es un proceso de ideologización (que algunos pretenden identificar como “socialización”), la *educación a distancia* es, como su propia denominación la describe, una modalidad de ideologización en tiempo real.

2.2 La oferta impuesta de educación a distancia

La expansión en la *educación a distancia* se debe a la imposición de las instituciones financieras (IFI), y está directamente vinculada con los intereses del financiamiento externo de la educación como proceso de ideologización para el mercado y la *reproducción* del orden capitalista que los sustenta. Tiene más de condicionamiento histórico que de libertad, de dominación antes que de autonomía, de alienación antes que de liberación, de imperialismo antes que de soberanía nacional.

¹²⁰ Sólo en posesión de elementos e juicio previos y de capacidades más o menos desarrolladas, un individuo es capaz de convertir los datos en información. El propósito e los medios de información y comunicación es atiborrar la mente de datos. Esto predispone a los sujetos, a ser meramente reactivos.

No responde a políticas nacionales que se sostengan sobre diagnósticos pertinentes con la realidad del *capital cultural* de las inmensas mayorías pobres de nuestros países, ni con el imperativo de encontrar satisfactores válidos frente a las necesidades sociales más acuciantes para el desarrollo local y regional, desde una perspectiva descentralizadora de las decisiones.

Surgen de los “acuerdos” que las instituciones financieras internacionales imponen en las Conferencias Mundiales, se operativizan en las “Cumbres” de Jefes de Estado y/o de ministros de educación convocadas por esas mismas instituciones y la OCDE, la OMC, la UNESCO, la Organización de Estados Americanos (OEA), o la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y se ejecutan por los gobiernos de turno que encuentran en el financiamiento externo una manera fácil, pero ruin, de generar clientelismo político.

Esto se ve favorecido por la propia situación de miseria e ignorancia de nuestros pueblos, que se ha encargado de cincelar en las mentes de la población empobrecida, el mito de la educación como posibilidad de movilidad social o de mejores condiciones de vida. Así, la oferta impuesta, desde afuera y desde adentro, siempre encuentra una “demanda efectiva” para manipular.

Pretender que con la *educación a distancia* se amplía la cobertura, es asumir que la educación es un problema de cantidad de inscritos, sin importar la naturaleza de la oferta. Desde esta perspectiva, incrementar el número de los que acceden a la educación bajo la “modalidad” a distancia, homogeniza una oferta igual para desiguales dado su sentido y significado. E propósito pedagógico importa poco frente al beneficio político-ideológico que alcanza la institucionalidad del orden capitalista, y los gobernantes obsecuentes.

Una auténtica oferta educativa, incluso *a distancia*, tiene que enraizarse en la problemática cualitativa de las necesidades sociales, de las capacidades existentes o por generar, y de los recursos o potencialidades de cada realidad histórica. Tiene que sustentarse en un principio básico de soberanía para hacerla posible, rechazando la ingerencia externa que decide por encima de nuestros propios marcos legales e invadiendo territorios y poblaciones. Esto implica, destinar parte de nuestras reservas internacionales para su cometido, usar parte de los ingresos del canon minero, donde exista, pero, también, articular políticas que permitan que los sectores más dinámicos de nuestra economía desplacen recursos financieros para la educación. Este es un desafío pendiente en la agenda de nuestros países, con la sola excepción de Cuba y Venezuela.

En los siguientes apartados se da cuenta de las “teorías”, los “rasgos diferenciadores”, las “adecuaciones”, los “modelos” y la “evaluación” que propone la educación a distancia, tal cual ha sido impuesta desde las instituciones financieras y de cooperación del orden mundial capitalista.

Las “teorías” de la educación a distancia

Este apartado contiene las formulaciones “teóricas” que sustentan la propuesta de *educación a distancia* desde los sistemas mediáticos que intermedian la intromisión de los organismos financieros y de cooperación norteamericanos y europeos en nuestros países.

Desde la tradición norteamericana, estas “teorías”, son las formuladas por Charles Wedemeyer y Michael Moore y, desde la tradición europea, por Otto Peters, Rudolf Manfred Delling y Börje Holmberg, principalmente ¹²¹:

- A. Trabajo independiente y la autonomía (Wedemeyer y Delling)
- B. Conversación didáctica guiada (Holmberg)
- C. Reintegración de los actos de enseñanza” (Keegan)
- D. Interacción y la comunicación
- E. Industrialización (Peters)
- F. Distancia transaccional (Moore)

A. La teoría del trabajo independiente y la autonomía

Tiene como supuestos básicos que:

- Los adultos, por definición, son autoresponsables y tienen derecho a determinar la dirección de su educación
- En los seres humanos existen diferencias en los estilos cognitivos y el ritmo de aprendizaje
- La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial
- En un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida
- La combinación de medios y métodos permite que el estudiante aprenda de la mejor manera posible
- El uso de los materiales define el carácter dialógico de la educación a distancia

Como puede observarse, se trata de los lugares comunes que se atribuyen para sí las diferentes “corrientes pedagógicas” que presumen de ser cognitivistas; especialmente, la del “constructivismo”.

No se trata de formulación alguna que le sea propia a la *educación a distancia*. Y no podría serlo, toda vez que esta carece de sustento epistemológico y ontológico. Lo que propone Wedemeyer y Delling, no son sino enunciados sin mayor sustento científico ni referencia empírica alguna (Galarza: 1996).

Se trata de simples conjeturas sin mayor aporte a la claridad de los conceptos de “trabajo independiente” y “autonomía”. Una negación de la función básica de la

¹²¹ Información detallada sobre el “trayecto histórico” de la educación superior a distancia y sobre sus “antecedentes históricos” en los cinco continentes, puede encontrarse en el libro *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica* (Cabral, 2011)

teoría, cual es, afirmar algo bajo determinadas condiciones que permitan deducir o postular hechos mediante reglas y razonamientos en un determinado contexto. Tanto Wedemeyer, como todos los “teóricos” que veremos, pretenden una arbitraria transposición de lo que le sería propio a la pedagogía, al ámbito de la educación como proceso de ideologización.

Desde una perspectiva pedagógica no existe prueba alguna, en ninguna parte, que demuestre que la combinación entre medios y métodos permita que el estudiante aprenda de una mejor manera. Tampoco que exista posibilidad alguna de diálogo entre sujetos y materiales. A no ser, en el discurso religioso que supone la *educación a distancia*, donde lo falaz y absurdo se hace credo.

B. La teoría de la “conversación didáctica guiada”

Conocida también como la “teoría” de la interacción y la comunicación, fue acuñada por Börje Holmberg (1985). Parte de la idea de que la conversación cara cara que implicaría la clase tradicional en el aula, es “sustituida”, en la *educación a distancia*, por la comunicación “simulada” que se concreta en la “conversación” que establece el estudiante con los materiales didácticos.

Probablemente esto tenga mucho que ver con el afán de establecer en la mente de los estudiantes la idea de que todo es ficción. Que la realidad no existe, o mejor aún, que su existencia no es más que una continuidad de lo que se puede imaginar o soñar. Desde el punto de vista pedagógico lo que plantea Holmberg no es sólo falaz, sino antipedagógico, porque la simulación no puede sustituir, pedagógicamente, a la realidad. Cualquier tipo de “conversación guiada” (Ibid, 31), cumple los propósitos de la manipulación ideológica. En modo alguno, puede facilitar el aprendizaje.

Tal vez a a Holmberg, quien fue un eficiente administrador de instituciones educativas en Suecia (donde nació) y después en Alemania, no se le pueda exigir el rigor de un investigador de los procesos pedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje, pero eso no lo exime de falsear la relación que se establece entre la emoción frente a un material bien diagramado, orientado y comprensible, como soporte intelectual para alcanzar aprendizajes. La emoción de los estudiantes frente a materiales con esas características, lo predisponen para la reacción “sentimental”, pero no para el aprendizaje.

Los materiales, con las condiciones que les atribuye Holmberg, pueden favorecer el estudio de algo ya aprendido, pero, fundamentalmente, sirve para ideologizar. No para inducir al aprendizaje de lo que se desconoce. Otorgándole el beneficio de la duda, Holmberg ignora la naturaleza biopsíquica del proceso de aprendizaje. Confunde lo que externamente puede facilitar el acceso a la información (educación), con lo que implica el proceso de mental de construcción de aprendizajes. Desconoce los sustentos de la Didáctica como teoría de la enseñanza. Esto es, como disciplina cuyo ejercicio compromete la práctica del docente, para la construcción de aprendizajes de parte del estudiante.

Sólo en sentido figurado podría aceptarse que los estudiantes “conversan” con los materiales. La conversación, incluso como diálogo entre dos personas, no produce aprendizajes. En pedagogía, sirve para incentivar o alentar la posibilidad de su construcción o descubrimiento, pero en modo alguno sustituye el proceso mental individual que le es inherente.

C. La teoría de la industrialización

Acuñada por Peters (1989), éste identifica a la *educación a distancia* como un fenómeno histórico-socioeducativo. Como un producto de la época industrial, consecuencia del desarrollo y avance tecnológico. Esta época, habría puesto al alcance de la educación nuevos recursos y alternativas para llevarla hasta el lugar de residencia del demandante. También para transformar la organización de las instituciones educativas, sus métodos y procedimientos, y para introducir los mismos conceptos y las mismas prácticas de la empresa industrial en la lógica de la enseñanza: racionalización, división del trabajo, mecanización, producción masiva, planificación, organización del trabajo, exigencias de calidad, formalización, estandarización, cambio de funciones, objetivación, concentración y centralización.

Históricamente el desarrollo de la educación ha ido paralelamente al desarrollo del sistema industrial capitalista. En el modelo neoliberal, en que todo se mercantiza, la *educación a distancia* resulta funcional a su expansión. También la Pedagogía se ha ajustado a sus exigencias y necesidades. Sin embargo, ésta se diferencia de la educación por el escenario de su ocurrencia y por la formalidad que implica dentro del proceso denominado de “socialización”. Tampoco puede asimilarse la organización institucional educativa a lo que podría ser la organización de una empresa de ensamblaje de automóviles, tal como plantea Peters. Los procesos sistémicos en uno y otro tipo de instituciones difieren no sólo en términos de sus insumos sino, fundamentalmente en que, tratándose de la pedagogía se trata de procurar la formación diferenciada de recursos humanos orientados, unos al capital y otros al trabajo, para el incremento de la producción y la productividad material, y el condicionamiento de la mentalidad que asegure la *reproducción* de su relación.

D. La teoría de la distancia transaccional¹²²

La “teoría” de Moore dice, que la *educación a distancia* produce un desfase en la comunicación y abre una brecha psicológica y un espacio de malentendidos potenciales entre lo que percibe el instructor o tutor y lo que percibe el estudiante. A este espacio lo llama “distancia transaccional”. Superarlo está en función del diálogo, la estructura y la autonomía del estudiante (Holmberg: 1985; Montiel: 2001).

¹²² Para su desarrollo se ha utilizado el estudio realizado por Montiel (2001) y Vargas (2009). La síntesis y su interpretación, es de mi entera responsabilidad.

Sustentado en la lógica estímulo-respuesta del conductismo tradicional, Moore pretende hacer del “diálogo”, la interacción existente entre instructor y estudiante, cuando el primero da instrucciones y el segundo responde. Agrega que la naturaleza y proporción de esta “interacción” depende de la “filosofía educativa” del instructor o equipo responsable del diseño del curso, de la personalidad del instructor y del estudiante, del contenido del curso, de los factores ambientales y, sobre todo, por los medios de comunicación.

Moore, equivoca la naturaleza social del diálogo con la interacción que puede darse entre uno que manda y otro que obedece. Atribuirle naturaleza humana a la filosofía educativa, al diseño de un curso, a sus contenidos, a los factores ambientales y, sobre todo, a los medios de comunicación, es un afán reificador de estos elementos, en sujetos de interacción social.

En la *educación a distancia*, el componente diálogo es inexistente. Las estructuras, los medios, los materiales, los artefactos, son entidades físicas que se pueden manejar, manipular, pero con las cuales no se dialoga.

Para Moore, la “autonomía del estudiante”, alude a la autodirección del estudio, a la toma de decisiones respecto del propio aprendizaje, y a la construcción de conocimientos basada en las propias experiencias. En la *educación a distancia*, el estudiante es autónomo (no libre), de decidir momento, tiempo, lugar para acceder a la información que le demandará cierto tipo de respuestas. Estas decisiones poco o nada tienen que ver con “la construcción de conocimientos basada en las propias experiencias”, porque para esto se necesita del sujeto desencadenante, que es el docente a través de las preguntas pertinentes y el diálogo, que implican observaciones previas del entorno y el hábitat del estudiante, sobre todo, en áreas rurales.

Moore, atribuye a la “autonomía” la misma connotación equivocada que otros “teóricos”. Vista desde el plano del individuo, puede entenderse como la condición por la que alguien no depende de nadie para tomar sus propias decisiones, o darse normas a sí mismo, pero esto, no se aplica a procesos intencionados para producir aprendizajes.

Moore sostiene que en la *educación a distancia* la “estructura” del curso tiene capacidad para responder a necesidades individuales de los estudiantes y para producir niveles de diálogo. No hay estructura de curso que tenga capacidades. Estas están en los sujetos, o desarrolladas o por desarrollar. En Pedagogía ninguna estructura de curso puede contener al diálogo y mucho menos a las necesidades individuales. Éstas no surgen del curso y mucho menos de su estructura; son previas al mismo y están en los estudiantes. Y el diálogo, como se dijo, viene de la capacidad, aptitud, talento, cualidad, del docente y del estudiante. Viene de las personas, no de la reificación de los componentes pedagógicos o de los recursos didácticos.

La *educación a distancia* es todo lo opuesto a la “construcción de conocimientos en base a la propias experiencias”. Este proceso sólo es posible en presencia del

docente que facilita la emergencia de tales experiencias. Más aún. El enfoque constructivista que adhiere a la idea de que la construcción de conocimientos es posible a partir de las experiencias (o de los saberes previos), es opuesto al sustento conductista de la educación a distancia, basado en el estímulo-respuesta.

“La distancia”, es entendida por Moore como algo diferente de la simple separación entre tutor y estudiante. Alude a una “distancia de percepción y entendimiento” causada por la separación física. Precisamente por esto, se sostiene que la *educación a distancia* hace inviable toda situación de diálogo y de aprendizaje y es, esencialmente, un hecho no pedagógico. La distancia de percepción y de entendimiento causada por la separación física entre docente y docente, no las superan las estructuras de los cursos, ni los materiales ni los medios, por muy cibernéticos que sean.

Lo que dificulta el “entendimiento y la percepción”, en la *educación a distancia*, no es el espacio o tiempo que media entre instructor y estudiante, sino la ausencia de interacción comunicacional para el diálogo entre ambos. Esta ausencia, como dice el propio Moore, “abre una brecha psicológica y un espacio de malentendidos potenciales entre lo que percibe el instructor y lo que percibe el estudiante”. Vale decir, entre las intencionalidades que portan instructor y estudiante. En situaciones así, la creación de significados, es inexistente.

“La idea de transacción”, para Moore, se refiere al intercambio entre instructor y estudiante, el ambiente y los consecuentes comportamientos de enseñanza y aprendizaje. Este intercambio, como ya se ha insistido, se reduce a estímulos y respuestas. Probablemente estos sirvan para determinar comportamientos o conductas de base profundamente positivista. Los aprendizajes no son un problema conductual, sino mental.

Moore agrega que “la interacción” es el factor intrínseco de la efectividad en cualquier modalidad educativa. En la *educación a distancia*, es el componente nuclear de su estrategia instruccional y se podrían dar hasta cuatro tipos de interacción:

- estudiante-instructor
 - estudiante-contenido
 - estudiante-estudiante, provee intercambio de ideas, información
 - estudiante-interfase, supone manejo del medio tecnológico
- Para Moore la interacción estudiante-instructor, está referida a las actividades que se dan entre ambos, gracias a su mutua comunicación. Ya se dijo que, pedagógicamente, esta es inexistente. El propio Moore lo acepta al decir que la distancia que separa al estudiante del instructor, no es sólo física. La interacción estudiante-instructor para Moore, implicaría grados de influencia dependiendo del tipo de actividades. Habrá más influencia del instructor si la interacción apareja contenidos, provee retroalimentación, motivación y diálogo. Este mecanicismo, puede resultar válido en educación o información, pero no en un proceso de aprendizaje, que implica descubrimiento y construcción.

- La interacción estudiante-contenido, para Moore, esta referida al autoanálisis de mensajes que pueden provenir de textos, de algún programa de televisión o de cualquier otro medio que se use para transmitir el contenido del curso. El estudiante obtiene información intelectual del material o materiales. Este es un supuesto negado incluso en un proceso educativo de ideologización. De allí que resulte sencillo manipular mentalidades, enajenar sujetos, desarraigar culturas. Y es que en condiciones de ruralidad con carencias sentidas de *capital cultural*, no existe posibilidad alguna que los estudiantes y en general la población empobrecida, pueda llegar siquiera al nivel de realizar síntesis de lo que lee o escucha. Mucho menos llegar al nivel de análisis. En estudios realizados por el autor con docentes que estudian Bachillerato y Licenciatura en diferentes regiones de la costa, sierra y selva peruana, para complementar su formación pedagógica, el 98% de los hombres y el 95% de las mujeres, es incapaz de realizar estudios de síntesis de textos tratados previamente para facilitar su lectura. Igual cosa ocurre con estudiantes de maestría.
- La interacción estudiante-estudiante alude a la interacción entre uno y otros estudiantes, en soledad o en grupos, con o sin la presencia real del instructor. Implica un intercambio de ideas y de información. Está en función de la disponibilidad y el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Esta es otra interacción, que en observaciones hechas en diferentes estudios tanto con estudiantes de secundaria rural a distancia, como con estudiantes de complementación pedagógica y de post grado, acusa deficiencias que sobrepasan márgenes que podrían considerarse aceptables. La interacción sólo es posible para temas de la cotidianeidad laboral. En un 98%, promedio, los estudiantes no pueden o no tienen elementos de juicio con los cuales poder realizar un intercambio de ideas sobre información que directa o indirectamente tenga que ver con su formación profesional o académica. La “disponibilidad y el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación”, facilitan “bajar” y *reproducir* información de la Internet para quienes desarrollan ciertas habilidades operativas, pero en modo alguno entender la información, menos analizarla, e imposible, interpretarla.

- La interacción estudiante-interfase está referida al manejo del medio tecnológico de parte del estudiante (Montiel, 2001; Vargas, 2009).

Aquí Moore, insiste en dotar de naturaleza humana a los materiales y medios. En Pedagogía, para que haya diálogo se precisa del elemento afecto que facilite la interacción. Ni el texto, y mucho menos el medio tecnológico, lo pueden producir. Estos, ya se dijo, aluden a una confrontación mecánica que no resuelve el problema de lo que implica desencadenar procesos de comunicación y de aprendizaje inherentes a la interacción pedagógica. En la *educación a distancia*, las “actividades”, el “autoanálisis”, el “manejo de tecnologías”, se reducen, a instrucciones que el estudiante debe resolver a partir de la información que traen los textos o los medios audiovisuales empleados. Desde una perspectiva crítica de

la pedagogía, esa información, se sustrae de los problemas de la realidad del sujeto y de su entorno. Es a-histórica, e invalida su necesaria confrontación con el contexto en que son producidos o al que van dirigidos. Sirve, fundamentalmente, para ideologizar.

La interacción, tiene sus propios límites. En Pedagogía, por tratarse de una relación social, se reserva a la que debe establecerse entre sujetos, sujeto-grupo y grupo-grupo, para facilitar la construcción de aprendizajes. Los medios tecnológicos pueden ser una ayuda, pero en modo alguno, otorgar naturaleza distinta a la interacción en tanto relación social.

Los “rasgos diferenciadores” de la educación a distancia

García Aretio (1990), director de la “Cátedra UNESCO de educación a distancia” de la “Universidad nacional de educación a distancia UNED” de España, repitiendo lo que insinúan las “teorías” que han sido vistas, decía que los “rasgos diferenciadores de la modalidad de educación a distancia” son:

- La separación profesor-alumno
- La utilización de medios técnicos
- La existencia de una organización de apoyo
- El aprendizaje independiente de los alumnos
- La comunicación bidireccional
- El enfoque tecnológico
- La comunicación masiva

Precisa, además, que la educación a distancia se identifica con políticas educativas de apertura, de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios; con marcos de democratización de la educación; con el uso de estrategias educativas que combinan medios de comunicación y materiales didácticos diversos para acortar distancias espacio-temporales (Ibid).

En el 2008, el propio García, presentaba estos mismos rasgos en el libro *Por qué va ganando la educación a distancia?*. Aquí, como en la anterior versión, su discurso, no aporta argumento alguno que permita caracterizar a la *educación a distancia* como una modalidad alternativa a la presencial, con algún potencial pedagógico, para no decir, capaz de producir aprendizajes significativos de mejor calidad que en la modalidad presencial.

En una suerte de confuso encadenamiento, García dice, en el caso del primer “rasgo diferenciador” (la separación entre profesor y estudiante), que este es un rasgo típico de la *educación a distancia*. Luego señala, que la misma situación se produce también en la modalidad presencial o “tradicional”, y termina afirmando, que la diferencia está en el “diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los sistemas presenciales, afirma, este se basa fundamentalmente en la relación directa cara a cara de profesor y alumnos en un aula real, y en los sistemas a distancia queda diferida en el espacio y en el tiempo” (García: 2008, 24). Cómo y

por qué comparar una relación entre sujetos, con espacio y tiempo, es algo que supera toda capacidad de humano entendimiento.

Respecto del segundo “rasgo diferenciador”, García, dice que “el avance espectacular de los recursos técnicos de comunicación (...) correo, teléfono, radio, televisión, telefax, videoconferencia, Internet”, ha eliminado o reducido sustantivamente los obstáculos de carácter geográfico, económico, laboral familiar o de índole similar para acceder a la educación (...) convirtiéndose en impulsores del principio de igualdad de oportunidades” (Ibidem).

Ésta, no sólo es una extrapolación, sino también una falsedad. La *educación a distancia* apoyada en las TIC, lo que ha hecho es polarizar aún más los antagonismos existentes entre quienes acceden al mercado de las “oportunidades” que brinda la tecnología, y quienes aún subsisten en la extrema pobreza y el analfabetismo. La yuxtaposición de un mercado artefactual, ha producido una mayor desigualdad; pero, al mismo tiempo, ha desinstitucionalizado la educación y socavado las bases mismas de la formación académica rigurosa, la investigación científica y la extensión universitaria. Ha sofisticado el mercado de la infidencia, la delincuencia, la violencia y el crimen organizado. Está generando problemas de interacción, comunicación y convivencia civilizada.

En cuanto al tercer “rasgo diferenciador”, el actual director de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia, sostiene que “mientras en las instituciones convencionales quien enseña es básicamente el docente, en la enseñanza a distancia es la institución la que ostenta esta responsabilidad. Es básicamente el trabajo en equipo de numerosas personas con diferentes funciones el que hace posible esta modalidad educativa a distancia” (Ibid, 26).

Aquí, se reúnen, primero, una contradicción básica con relación a uno de los principios fundamentales de la *educación a distancia*. Si la responsabilidad de la enseñanza la tiene la “institución”, entonces no hay tal “aprendizaje autónomo”, entendido éste, como el aprendizaje “independiente” capaz de ser alcanzado sólo por el estudiante. Hay alguien que enseña. Pero este alguien no interactúa, no se comunica, no dialoga. Estas funciones la asume el medio o los materiales tras un proceso de reificación. Segundo, una confusión pedagógica, porque función docente no es lo mismo que modalidad educativa. De ésta se puede encargar una un “equipo de personas”, pero de la función docente sólo puede ser el docente o profesor.

En el cuarto “rasgo diferenciador”, García afirma que lo que “potencia el trabajo independiente y por ello la individualización del aprendizaje en la educación a distancia, es la ausencia del profesor” (Ibidem).

Nadie puede negar que el aprendizaje es un proceso individual. Lo que también es innegable que este proceso sólo es posible a partir de las facilidades que presenta el profesor para su construcción o descubrimiento. Nunca se insistirá lo suficiente para demostrar que no son ni los materiales ni los medios los que pueden propiciar situaciones de aprendizaje intencionado. El discurso confuso y ambigüo que

pretende hacer sinónimos “autonomía” e “independencia”; “aprendizaje independiente” con “aprendizaje colaborativo”, y “software” del computador o la red, con “tutor” o “compañero” para el “trabajo colaborativo” (sic, Ibid, 28), no abunda sino en beneficio de la certeza de que, en la práctica pedagógica, se necesita de dos sujetos: el que enseña y el que aprende.

Sobre el quinto “rasgo diferenciador”, García, hace una serie de apreciaciones apoyadas en la autoridad que le otorga la Cátedra UNESCO, pero sin ningún sustento teórico o metodológico. Dice, que en la educación a distancia, la posibilidad del diálogo que le es consustancial al proceso de optimización del hacer pedagógico es, no sólo bi, sino multidireccional porque exige procesos de comunicación no sólo verticales -de docentes a estudiantes- sino también horizontales, de los estudiantes entre sí, y que esta comunicación es mediada a través de los materiales de estudio y de las vías de comunicación (sic) (Ibid, 29).

Una vez más, pero ahora acudiendo a una definición muy simple pero histórica, se debe afirmar que toda comunicación implica procesos de interacción entre, por lo menos, dos agentes que comparten un mismo repertorio de signos dentro de reglas semióticas comunes. Pedagógicamente, esta interacción supone el intercambio de sentimientos, sensaciones, percepciones, creencias, saberes, experiencias y requieren de un emisor, un mensaje y un receptor. Estas nociones, permanecen en el tiempo y son objeto de reflexión y análisis en la actual situación de crisis de la educación y del fracaso escolar. La posibilidad de los aprendizajes estriba, precisamente, en cuán habilitado está el receptor (estudiante) para decodificar los mensajes del emisor (docente o pares estudiantes). No existe teórica, metodológica ni técnicamente, algo que pruebe que el emisor (docente o pares) -en procesos intencionados de enseñanza o de aprendizaje- pueda ser reemplazado por los “materiales de estudios”. Estos reúnen los contenidos del mensaje. La comunicación tiene un status científico e histórico que la educación a distancia no puede invalidar: implica el intercambio de mensajes entre individuos y es gracias a ella que las sociedades humanas funcionan.

En el sexto “rasgo diferenciador”, García afirma que “la tecnología se hace más imprescindible en los sistemas a distancia dado que ellos soportan mayores problemas para su rectificación inmediata que los que podrían producirse en un sistema de corte convencional...La tecnología evita los errores posibles en su planificación, diseño, producción, distribución, difusión de materiales y mensajes para el estudio, la descoordinación en la interacción entre recursos materiales y personales, las incoherencias en la evaluación de los aprendizajes, del propio diseño y de los recursos y medios utilizados” (Ibid, 30).

Al margen de la utilidad que efectivamente presta la tecnología para la agilización de problemas administrativos, como los que señala García, resta decir que para éste, la *educación a distancia* es tecnología y como tal una mera prolongación de los sujetos implicados. En efecto, UNESCO alienta la idea de la *educación a distancia* orientada hacia el poder, hacia el control de las mentes y la superioridad de los elegidos a los que deben imitar quienes quieran orientar sus acciones y objetivos guiados por la máquina. La *educación a distancia*, como tecnología, debe

ser aceptada como algo dado e incuestionable y sus modelos deben extenderse a todos los ámbitos de la acción y la comprensión humana.

Es en este mismo sentido como hay que entender el séptimo “rasgo” en el que García define a la tecnología, en tanto medios masivos de comunicación, como los “canales apropiados para universalizar la enseñanza y poder suplir con creces la presencialidad del profesor en el aula” (Ibid, 30).

¿Los medios masivos de comunicación “capaces” de enseñar y de suplir al profesor?. Esta es la concepción manipuladora de las conciencias para procurar su alienación en tiempo real. Universalizar la educación es ciertamente un propósito inherente a la ideología maniqueísta del *nuevo orden mundial* que pretende una oferta única para el mundo, fundada en el modelo de democracia occidental judeo-cristiana, donde unos pocos detentan el poder y el resto alimenta su crecimiento y continuidad. En este contexto, suplir la presencia del profesor es condición indispensable para asegurar la ideologización manipuladora en tanto se evita que alguien pueda intermediar el sentido y significado de lo que se debe decir y hacer para contrarrestar los mensajes de la dominación y la exclusión. Polarizar educación y pedagogía.

Lo que García pretende a través de esta, como de toda su retórica tautológica y falaz, es afirmar una serie de “ventajas”, que han logrado posicionar la *educación a distancia* en el mercado de la demanda efectiva por “educación” de amplios sectores de población pobre, y en las expectativas de “calificación” de un enorme contingente de oportunistas a la meritocracia, tras un propósito fundamental de ideologización reproductora del orden mundial capitalista.

En condiciones de una cada vez más aguda crisis del capitalismo mundial, dos son las estrategias que alcanzan prioridad para intentar remontar su gravedad: la guerra y la educación. Diseñar tácticas de guerra para arrasarse continentes con el pretexto de combatir el terrorismo, las dictaduras, el narcotráfico, y en defensa de la democracia, el medio ambiente, los derechos humanos, los recursos naturales, las minorías, es generar un mito con el que la humanidad se pone de acuerdo gracias a las tecnologías de la comunicación y la información.

Velar por la “educación para todos con equidad y calidad”, dictando políticas, financiando inversiones, digitando autoridades, cooptando gobiernos, manipulando conciencias, es otro de los propósitos para asegurar la destrucción de la cultura propia desde las mentes.

“Drones” para la destrucción física y material y *educación a distancia* para la destrucción de identidades, costumbres y valores ancestrales. Las dos estrategias deben coincidir en el propósito imperial del desarraigo masivo y la destrucción de lo que nos es propio. La “ayuda” para destruir primero las culturas existentes y luego, para construir una cultura para el consumo, el egoísmo, la depredación, el individualismo, es el imperativo imperial para remontar su agonía. Las tácticas para la destrucción vienen de la mano con las de la reconstrucción. Contribuir a que el círculo de la destrucción-construcción, se cierre, es el sentido y significado

no sólo de uno, sino de todos los “rasgos diferenciadores” y de la “teorías” de la *educación a distancia*.

Vista conceptualmente, la *educación a distancia* resulta ser una noción que se fue acuñando paralelamente a los procesos de industrialización capitalista y de desarrollo de las sociedades modernas. Al avance del conocimiento, la ciencia y la tecnología en estas sociedades. Se corresponden, por tanto, con las llamadas sociedades del conocimiento y de la información, que detentan el poder del mundo. Son estas las que producen la información y el conocimiento. Las que cuentan con un *capital cultural* que aparece *incorporado* en el origen de clase de las fracciones dominantes y en su situación familiar; que se *objetiva* en su paso por la escuela privada; y que se *institucionaliza* en la sociedad de mercado de la “post-modernidad”, en una relación dinámica, aunque no exenta de contradicciones.

Independientemente de la crisis que vive el mundo industrializado y moderno y que repercute en la educación de los países que lo conforman, la realidad del Perú y de América latina y el Caribe, no es la realidad europea ni la norteamericana. Su proceso histórico no es el del macro crecimiento económico capitalista que aparece mayor desigualdad y pobreza. Es un proceso histórico por conquistarse y construir.

Constituimos una realidad signada por la deuda externa, el neocolonialismo y la pobreza. Aquí las posibilidades de *capital cultural incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado* se reservaron para las clases dominantes de siempre. Pero somos al propio tiempo una realidad que vive la post-modernidad impuesta a través del consumo, la publicidad, la moda, la televisión, la informática, la Internet. Una realidad donde el mercado perfila la sociedad y la hace más conflictiva, polarizada y antagónica.

En esta sociedad, las “teorías” de la *educación a distancia* y sus “rasgos diferenciadores” son sólo supuestos que no encuentran realidad ni empiria física y social. Son los organismos financieros y de cooperación los que los imponen para *reproducir* las condiciones de una economía que crece hacia afuera en sincronía con la desigualdad social hacia adentro. El problema de la educación entre nosotros, no es de tecnología, ni de “teorías” o rasgos diferenciadores, al respecto. Es fundamentalmente, de *capital cultural* y éste, remite su punto de partida al origen de clase.

Las “adecuaciones” de la educación a distancia

Las ofertas impuestas de *educación a distancia* y en general de todo programa educativo que de una u otra manera “convence” de sus bondades por el uso que hace de las TIC, pretende mostrarse como una innovación pedagógica que supone una serie de “adecuaciones” en los campos del currículo, de los materiales, de las estrategias, de la metodología, de la docencia, de los programas, de las metas de cobertura, de los proyectos, y de los costos.

a) Currículo y “objetos de aprendizaje”

En lo que a *educación a distancia* se refiere, sus defensores, dicen que esta modalidad educativa no usa currículos sino los llamados “objetos de aprendizaje”. Otros, precisan que el énfasis en esta “modalidad” no está en el instrumento denominado “currículo”, sino en los contenidos, los materiales, la tecnología, la evaluación (Mena y otros, 2005; Fundación Telefónica, 2008; García, 2005).

En tanto “modalidad educativa” ciertamente, no le corresponde relación alguna con el currículo que es, un instrumento pedagógico. Más allá de esto, una y otra posición de sus defensores, tiene más similitudes que diferencias. Esto ocurre, por ejemplo, con los llamados “objetos de aprendizaje”.

En el sentido más amplio, los “objetos de aprendizaje” (OA), se definen como recursos o materiales creados para el “aprendizaje autónomo” en un contexto de *educación a distancia*. Tienen el potencial de reutilizarse y readaptarse.

Un OA puede ser un libro, una separata, una lectura, un video, una hoja de ejercicios, un glosario; pero puede ser igualmente, cualquier recurso o material digital tal como CD, podcasts (emisiones multimedia), historias digitales y viñetas, páginas web, y sitios web para editar (blogs y wikis).

Un OA, en tanto recurso digital, se dice, puede ser usado y reusado para ayudar indistintamente en el aprendizaje, la educación, o el entrenamiento. Como si se tratara de procesos iguales o similares.

Los “objetos de aprendizaje” son unidades de material instructivo reunidos alrededor de objetivos de aprendizaje específicos. Se usan para construir material educativo mayor como lecciones, módulos o cursos completos que reúnan los requisitos de un currículo en específico, sin ser un currículo. Los “objetos de aprendizaje” varían en tamaño, amplitud, contenido y aplicación. Se diseñan para ser autónomos, reutilizables y estar accesibles para suplir las necesidades de los alumnos, “justo a tiempo”.

En realidad, cuando se habla de “objetos de aprendizaje” en los que se basa la *educación a distancia* atribuyéndoles capacidad de producir aprendizajes, o de ser los sustitutos del docente, más eficaces y eficientes, lo que se está proponiendo es la reificación de los llamados “recursos didácticos” de la tradición pedagógica.

Aquí se ha dicho y se sostiene que, desde esta tradición, no existe incompatibilidad alguna en utilizar los avances de la informática, la telemática e incluso la robótica, para propósitos de aprendizaje. Esto a condición de no pretender hacer de un conjunto de medios, materiales y equipos, una “modalidad” pedagógica, en la que el docente es sustituido por el artefacto y el dicente puede aprender autónomamente; y de subsumir la práctica pedagógica en un ejercicio perverso de *educación-reproducción* de la ideología del orden mundial capitalista y del mercado.

Los materiales, textos de lectura, cuadernos de trabajo, guías metodológicas, videos, CDs, DVDs, computadoras, Internet, no son sino recursos didácticos del que se puede valer el docente y el docente para procurar las observaciones, demostraciones o explicaciones necesarias, al tratar un tema o contenido, o procurar su descubrimiento.

Una exigencia básica es que no se trate de imposiciones yuxtapuestas a las realidades de pueblos alejados y pobres, con profundas carencias de *capital cultural*, como son los “paquetes” de las instituciones financieras para favorecer los negocios de sus inversionistas de impacto.

En una evaluación hecha sobre la aplicación de materiales en una experiencia de educación secundaria rural a distancia en el Perú, la realidad encontrada advertía que por tratarse de “paquetes” de materiales impuestos, éstos no se monitorearon durante su aplicación invalidando su replanteamiento o enriquecimiento desde la práctica. No se sistematizaron a fin de dar cuenta de las críticas, observaciones o comentarios respecto de su pertinencia y validez. No demandaron esfuerzos sistemáticos de contrastación sobre su uso y sus limitaciones. No se recrearon ni innovaron. Sus reproducciones respondieron a los requerimientos contables del financiamiento (Ramos, 2005).

Las entrevistas hechas a “tutores” acusaban juicios que advertían un uso burocrático de los “paquetes”, que se repetía de la misma forma cada año, bimestre, unidad, sesión, contenido o actividad: “No sabíamos que se podían mejorar y tampoco hubiéramos podido hacerlo porque ninguno de nosotros ha sido formado ni capacitado para hacer materiales educativos y menos para la modalidad a distancia (...) como los manda el ministerio, pensábamos, que estaban hechos por los expertos”.

Tratándose de libros, cuadernos, guías, sus bases conceptuales eran deleznable, tanto desde el punto de vista de las diferentes disciplinas implicadas en los aprendizajes, como desde el punto de vista de su tratamiento pedagógico para poblaciones rurales. Su diseño y diagramación arbitrario, abigarrado, confuso y orientado hacia la trivialización de los contenidos. Limitados para inducir el desarrollo de capacidades de reflexión, análisis y crítica; encontrar información para contrastar saberes o conocimientos previos; informarse de cosas nuevas; interrogarse; hacer inferencias y fundamentarlas; deslindar ideas principales de secundarias; realizar síntesis a partir de lo leído; sentir confianza para leer solos o con los pares; producir juicios propios; o, simplemente, disfrutar con su lectura. Como ocurre con todo material, medio o equipo que se sustrae a la realidad y la acción social de los sujetos que aprenden, funcionaban como un factor inhibitor del aprendizaje crítico y creativo y el desarrollo de competencias básicas. Eran “bonitos”, distraían, al propio tiempo que alienaban.

Tratándose de cuadernos de trabajo, éstos no facilitaban el dominio de los contenidos del libro permitiendo entenderlos mejor; no contenían orientaciones claras para la ejecución de los ejercicios y las actividades; no ayudaban a organizar conceptualmente lo leído, ni a explorar los conceptos a ser aprendidos.

En cuanto a los equipos y materiales audiovisuales, no eran un elemento propiciador ni articulador entre los saberes previos y la información que transmitían. No organizaban la información para asegurar su comprensión. No alentaban en los estudiantes el desarrollo de estrategias intelectuales afectivas, creativas, cognitivas y metacognitivas. No guardaban relación con los materiales impresos; no facilitaban el diálogo con los pares ni con el tutor. No se trataba de recursos con intencionalidad pedagógica, sino de “paquetes” que cumplen esa doble función inherente a la educación como acción portadora de los símbolos y los significados del mercado. Su propósito no era pedagógico, sino ideologizador.

Observaciones posteriores de materiales que son distribuidos por empresas mineras que operan en todo el territorio peruano, por el BM, el BID, la USAID, acusan las mismas deformaciones. No podría ser de otra manera. La intencionalidad alienante la comparten por igual las instituciones financieras con sus socios inversionistas.

En contraposición a los materiales impuestos, aquí se plantea la necesidad de asumir su pertinencia teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- Adecuados, al contexto socio-económico y cultural de los grupos destinatarios y al desarrollo científico y tecnológico de sus realidades.
- Diferenciados, para docentes y para estudiantes.
- Interdisciplinarios, en cuanto a sus contenidos y sus interrelaciones con otras áreas
- Orientadores, respecto de otras fuentes de información complementarias
- Integrados, en cuanto a la correspondencia que debe existir entre los contenidos de los textos con los contenidos de los recursos audiovisuales
- Armónicos, en cuanto a sus contenidos, la realidad y la imagen
- Suscitadores de la reflexión, el análisis, la crítica, la acción
- Problematicadores, de las situaciones cercanas a la experiencia de los estudiantes y no limitados a sugerir actividades sujetas al modelo reactivo pregunta-respuesta, de raíz conductista
- Dosificados, en función de contextos específicos, ritmo, estilo y capacidades de aprendizaje de los estudiantes
- Coherentes, entre objetivos y aprendizajes esperados y entre contenidos, actividades y evaluación.
- Válidos, en cuanto a que sus contenidos y actividades respondan a las necesidades y exigencias de los usuarios y estén en función de la transformación de sus hábitos y la calidad de sus vidas
- Aplicables, en cuanto puedan ser efectivamente usados.
- Representativos, en cuanto prioricen lo significativo y propio frente a lo global y ajeno.
- Evaluables, en cuanto a sus efectos e impactos.

b) Adecuaciones metodológicas

En los paquetes impuestos de *educación a distancia* estas “adecuaciones” aluden a los métodos y técnicas para el trabajo en grupo, las escenificaciones, el periódico mural, las “ferias” ante la comunidad, la asistencia de los padres de familia, el uso de los equipos, la evaluación y el tipo de pruebas, la rendición de cuentas. Todo aquello que de manera directa o indirecta tiene que ver con las formas más expeditivas de divulgación de significados y valores de mercado, el individualismo, la actitud reactiva. Lo trivial, lo anecdótico, lo “folclórico”.

c) Las adecuaciones en la docencia

Esto atañe al proceso de transformación de docentes a “tutores” y al papel asignado a estos últimos. Se trata de una imposición que, al igual que las anteriores, se sustrae de la realidad existente. Concretamente en el caso peruano, no existen instituciones ni públicas ni privadas para la formación de este tipo de recurso humano.

Los resultados encontrados en la evaluación referida anteriormente, ilustra cómo tratándose de paquetes impuestos, poco importa la realidad cuando de lo que se trata es de asegurar los propósitos del financiamiento externo y los negocios que les son consustanciales. Los “tutores” que asumieron la ejecución de la experiencia peruana de “educación, secundaria rural a distancia”, no tenían conocimiento alguno ni dominaban metodologías de *educación a distancia*; nunca habían leído algo al respecto y mucho menos habían sido capacitados para asumir la responsabilidad asignada. No tenían formación, capacitación ni actualización alguna para su desempeño frente a realidades y alumnos diferentes. No manejaban el idioma quechua o de las poblaciones originarias de la amazonía donde operó la experiencia. Pero, el financiamiento imponía la existencia de “tutores”. La decisión adoptada, fue que en ausencia de “tutores” formados y calificados se empleara profesores de educación primaria por considerar que estos tenían una formación “multitemática”, afín con la labor tutorial de asesoría que se requería. Así, profesores de educación primaria se encargaron de la labor “tutorial” de estudiantes de educación secundaria. La primera reacción que generó esta decisión, la tuvieron los padres de familia y luego las autoridades, que no entendían cómo sus hijos de secundaria iban a estudiar con maestros de primaria. La segunda reacción provino de los propios estudiantes, coincidiendo con la de sus padres. El reclamo, ante las instancias locales del ministerio de educación, condujo al despido de los docentes de primaria y a la contratación de docentes de secundaria. Convertidos éstos, en “tutores”, asumieron su nueva función por áreas de aprendizaje, siendo su formación profesional, por especialidades.

En cuanto a su número, el Plan impuesto, preveía 101 tutores (uno por cada comunidad implicada en la experiencia). Para los padres, las autoridades y los estudiantes esto no se correspondía con el nivel secundario, donde para cada asignatura se asigna un docente. No sólo no deberían “enseñar” docentes de primaria, sino que su número no podía restringirse a uno solo. La presión en este sentido, dio como resultado el incremento de los “tutores” de 101 a 286 entre los

años 2000-2005. Actualmente, la experiencia, sigue llamándose de “educación secundaria rural a distancia”, porque para esto fue impuesto el financiamiento. Hoy, son 118 las comunidades implicadas e igual número las instituciones educativas instaladas. Los “tutores son más de 500 y su labor ha cedido paso a la que hace cualquier docente. El financiamiento se ha incrementado para efectos de infraestructura, mobiliario y equipamiento. De *educación a distancia* sólo queda el nombre, pero igual se mantiene y la inversión se sigue manteniendo pese a la escasez de estudiantes por grado, debido al incremento de la deserción por migración.

d) Adecuaciones en la organización de los estudiantes.

A partir del manejo ideologizado del concepto de participación, los paquetes educativos impuestos, buscan asegurar las formas y mecanismos que distraigan la organización de los estudiantes de su finalidad representativa, cuestionadora y crítica para la acción. Nada que los conduzca a redefinir la institucionalidad que los manipula y discrimina, está permitido. Las formas y mecanismos de organización, están pensadas para internalizar el individualismo y la competencia, destruir las bases de la comunidad, alentar la falsa ciudadanía.

La organización de los estudiantes está pensada para su “participación” en eventos que trivializan lo que deben ser sus responsabilidades compartidas en la gestión institucional y pedagógica de sus centros de estudios y en su comunidad.

Las acciones que pretenden formar en valores cívicos y democráticos, se asientan en la réplica de una anómica institucionalidad existente en la sociedad como son los municipios, la policía, las defensorías, el parlamento.

Derivar el sentido de la organización y la representación estudiantil a modelos en profunda crisis y vertebrados por la corrupción y el cohecho, tiene como propósito, estigmatizar cualquier otro tipo de participación estudiantil como subversivo y una amenaza al orden institucional jerárquico y burocrático de la educación y a la base económica que lo sustenta.

El resultado social de la acción desmovilizadora que promueven los paquetes educativos impuestos, desde el nivel inicial hasta el superior y universitario, se refleja claramente en la crisis de representatividad que sufre el Perú en todos los niveles de su vida política. Esto lleva a concluir que la única manera de procurar cambios en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes, no es a través de los paquetes que silencian su voz y trastocan los valores esenciales de la soberanía y la libertad, sino procurando mecanismos de participación consensuados que les permita asumir su co-responsabilidad en la organización, planificación, dirección y control de las instituciones educativas, en la defensa y gestión de los recursos de sus hábitats, en el conocimiento de su historia, en la construcción de una institucionalidad de participación para el ejercicio de sus derechos.

Los paquetes impuestos suponen pasividad y conformismo en el pensamiento y la acción colectiva de los estudiantes. Su organización se circunscribe a distraer su participación en eventos deportivos, culturales, festividades, ferias, concursos, redes, proyectos de “innovación”, en base a requerimientos impuestos por los paquetes impuestos y a programaciones burocráticas de la administración centralizada de los ministerios de educación y de sus órganos dependientes. La meta es asegurar el cumplimiento de los “convenios” y garantizar la adecuación de los estudiantes al orden establecido para su *reproducción*.

Como factor asociado a los aprendizajes, la ausencia de organización de los estudiantes, los convierte en sujetos impasibles ante la imposición vertical de contenidos desfasados de la realidad y de las necesidades sociales. Los mecanismos de evaluación, sustentados en los exámenes, ejercen un poder de segregación en base a las calificaciones, y de exclusión, que los sustrae del rol protagónico que deben asumir respecto del tipo de educación que necesitan.

e) Adecuaciones en las estrategias de atención

En los paquetes impuestos, la idea de producir adecuaciones en las estrategias de atención, tiene un sentido meramente administrativo. No implican una connotación pedagógica orientada al mejoramiento de sus aprendizajes, la confrontación de sus dificultades, la atención diferenciada.

En la *educación a distancia*, estas adecuaciones están referidas a los tipos de usuarios de la “modalidad” y a las prescripciones que les son inherentes. Se distinguen hasta tres tipos de usuarios:

- “Cautivos”, con horario de entrada, permanencia y salida, con sesiones de clase pre-establecidas en base a un cronograma semanal-anual, con “tutores” que según sus propias conveniencias asumen su función por áreas, grados o turnos.
- “Esporádicos”, son los usuarios de sitios aledaños al centro poblado donde funciona el centro de atención a los usuarios cautivos. Están obligados a asistir en determinadas fechas y horarios.
- “In situ”, son los usuarios atendidos por los “tutores”, mensual o bimensualmente, en los lugares donde viven.

En los tres casos, la labor “pedagógica” del “tutor” se circunscribe a calificar tareas que han sido resueltas “leyendo” los textos, mirando los videos, y copiando las respuestas en el cuaderno de trabajo. El propósito es probar que los estudiantes son efectivamente “autónomos” en sus aprendizajes.

f) Adecuaciones en los alcances de la educación a distancia a la comunidad

Estas adecuaciones se identifican con los llamados “programas”, orientados a servir de soporte comunal a la oferta impuesta, y a la extensión de sus propósitos

hacia la población donde se focaliza la inversión. Estos programas suelen identificarse como “complementarios” y de “extensión”.

- Los programas “complementarios” están referidos a la difusión de “espacios educativos” en señal abierta utilizando el canal televisivo del Estado. La idea es que puedan ser visionados por estudiantes implicados en la acción del paquete educativo impuesto y por sus padres y la comunidad en general.

Independientemente de las dificultades inherentes a su accesibilidad por la naturaleza de la geografía, la distancia, el clima, la disponibilidad de energía eléctrica, de televisores, y otros factores, la intención es generar una demanda potencial por los aparatos requeridos, y una presión al Estado para la dotación de energía eléctrica en los lugares donde se carece de ella, y donde previamente de han identificado recursos naturales explotables.

Tratándose de lugares muy alejados geográficamente, la posibilidad del programa supone, además contar con otro tipo de instalaciones para poder captar las señales de televisión. Esto supone otros financiamientos y nuevas inversiones. Los “paquetes” incluyen, para estos casos, la instalación de antenas “parabólicas”, paneles solares, infraestructura, maquinaria y equipamiento. De este modo, los “inversionistas” aseguran lucrativos negocios.

Las comunidades implicadas, no se enteran hasta cuando son informadas y el paquete impuesto empieza a funcionar. En el caso peruano de la experiencia referenciada de educación secundaria rural a distancia, su conocimiento lo tuvieron el día en que se puso en marcha el paquete impuesto y sus programas complementario y de extensión. Como es usual, todos se felicitaron por el éxito anticipado que supondría para la educación y el desarrollo de las comunidades. Lo que no se dijo es que cada comunidad tenía que asumir el costo de funcionamiento y mantenimiento de la infraestructura y sus instalaciones. Como esto sobrepasaba los escasos presupuestos de cada gobierno local, sus autoridades decidieron ponerle fin a los programas. Para esto, muchos pobladores en cada uno de los ámbitos del “Plan” compraron sus televisores esperando contar con programas “educativos”, que nunca se difundieron. El propósito del Banco Mundial no perdió sentido. Se abrió la oportunidad para nuevos financiamientos, el mercado de la televisión se amplió, la *reproducción* del sistema llegó a los lugares más alejados.

- Los “programas de extensión”, hace referencia al “uso optimizado y flexible de medios comunicativos e informáticos de bajo presupuesto (televisión, telefonía, radiofonía, material multimedia, internet), combinados con otros medios didácticos, para producir efectos sociales y culturales que maximicen el impacto social de la educación en zonas rurales y urbano marginales” (MINEDU, 2000).

Desde esta perspectiva la *educación a distancia* ha propiciado la expansión de la publicidad comercial y la penetración del mercado en todo el territorio nacional; la difusión intensiva de películas judío-norteamericanas, dobladas al español, en las que prima la ideología del mercado, la violencia, el crimen, el maniqueísmo heroico

yanki; la difusión de novelas, series, realty shows, espacios de diversión, revistas de espectáculos, concursos, reportajes, en los que se exalta el machismo, el narcotráfico, el crimen organizado, la denigración personal y la imagen de la ciudad como sinónimo de oportunidad, de lo atractivo, lo bueno, lo moderno.

Por su parte el uso de la Internet instalados en instituciones educativas, en cabinas comerciales, en los municipios, y en otro tipo de establecimientos de acceso público, han hecho de los juegos de estímulo-respuesta, del chat, el correo, la visita a páginas de artistas, vedettes, farándula, sexo y pornografía, las formas más extendidas del “ocio creativo”.

La comercialización de medios multimedia (CDs y DVDs), sobre todo en el área rural, alcanza a poblaciones cada vez mayores. Ha desencadenado un proceso de desidentificación masivo de niños, jóvenes y adultos -hombres y mujeres-, convertidos en consumidores compulsivos de la música y el cine norteamericano, japonés, hindú, coreano y del folklore “chicha” o híbrido. Invaden el tiempo, la ocupación, las necesidades y el ocio en el hogar, las ferias locales, las aulas de todo tipo de institución educativa, a través de presentaciones en vivo de cantantes y grupos musicales de filiación cristiana protestante, de piezas de oratoria de los mercaderes al servicio de la ideología del mercado y la moral judeo-cristiana, de biografías de personajes bíblicos, cantantes, vedettes, narcotraficantes.

En la evaluación de la experiencia peruana de educación secundaria rural a distancia, se observó que los “tutores”, utilizaban profusamente estos materiales. Consultados al respecto, opinaron que la visión de películas japonesas, coreanas, hindúes de terror y muerte, durante las sesiones de clase, “es bueno para que los estudiantes se den cuenta que la vida no es fácil en otros lugares”. En el caso de los videos de contenido religioso, era “para que los estudiantes sientan el temor a Dios y se den cuenta cómo sufrió nuestro señor por nuestros pecados”.

La difusión de la telefonía móvil es otro hecho que da cuenta de la velocidad que alcanza la expansión del mercado no sólo en la ciudad, sino también en áreas que se conservaban culturalmente ajenas a los valores del consumismo y el individualismo. El uso del teléfono móvil se ha convertido en una nueva forma de poder y ostentación entre integrantes de clases sociales desprovistas de lo esencial para sobrevivir. Sentirse “conectado”, resulta más importante que tener para comer. Acceder a los juegos a través del “celular” es sinónimo de inteligencia, más allá de lo que la escuela puede brindar. Si el crecimiento económico ha agudizado la polarización entre clases sociales en el campo y la ciudad, la telefonía móvil ha abierto una brecha ideológica intra-clases sociales y entre los alfabetos digitales y quienes aún siguen siendo analfabetos en su propio idioma.

El Twitter, el Facebook y los demás instrumentos que sirven de soporte a las llamadas “redes sociales”, se erigen cada día, en todos los espacios de todos los continentes, en la capacidad movilizadora que han perdido los partidos políticos, las organizaciones populares, los movimientos sociales. Son, al propio tiempo, los mecanismos a través de los cuales cualquier movimiento, protesta, conflicto, es

fácilmente identificable, pudiendo asegurarse su control, la posibilidad de su "prevención", y finalmente su desarticulación o manipulación.

La educación como proceso de ideologización, ahora apoyada en las TIC y en los paquetes impuestos de *educación a distancia*, está produciendo efectos sociales y culturales (al parecer), irreversibles. No otro, es el sentido de los programas de extensión.

g) Adecuaciones en las metas

Los paquetes educativos que impone la institucionalidad financiera internacional, prevén adecuaciones en las metas de logro que deben procurar. Esto implica no limitarse a los beneficiarios directos (los estudiantes) sino abarcar la totalidad de las poblaciones de todas las edades. Aquí se hablará, sobre metas de los beneficiarios directos, para volver en otro apartado a las autoridades y los padres de familia. El énfasis está referido a la constatación de las contradicciones que genera fijar o "adecuar" metas, por encima de los problemas que confronta la dinámica poblacional de niños, adolescentes y jóvenes en países que como el Perú viven la impronta del mercado. Ciertamente, esta no es una consideración que le importe a la cooperación internacional, cuando de imponer sus paquetes educativos se trata. Lo que importa hacer con éstos, es desarticular culturas, destruir para después "reconstruir".

Por eso las metas de cobertura con las que generalmente se impone los paquetes educativos son arbitrarias. Se trabajan sobre la base de estadísticas que de antemano se saben contradictorias, desactualizadas, o falsas. No responden a diagnósticos reales sobre la población escolar y su dinámica. De este modo, las metas sobre inscripción, reinscripción, deserción sólo sirven para justificar el paquete que se quiere imponer, pero no tienen ninguna relación consistente con la realidad. En ausencia de aproximaciones empíricas a la situación de los nacimientos, las defunciones, la morbilidad y la migración constante de individuos y familias enteras, hacia la ciudad u otros lugares, es difícil hacer cualquier tipo de predicciones sobre metas.

Por ejemplo, la posibilidad de inscripciones en primer grado de educación primaria depende de la población que se inscribe y termina la educación inicial. Este es, sin embargo, el nivel al cual las políticas impuestas por los organismos financieros, han prestado escasa o ninguna atención. Es el nivel donde las estadísticas tienen los menores aciertos, debido al ocultamiento de los datos, por las visiones diferentes que tienen los padres en áreas rurales, respecto de la crianza de sus hijos menores y las prioridades que se les asignan a las hijas e hijos de 4 ó 5 años que tienen hermanos menores. Ocurre también, que existen lugares, como en el Perú rural, donde la población escolar infantil es casi inexistente, pero las estadísticas oficiales dan cuenta de tasas altas de natalidad. La disminución

notable en el número de nacimientos, es una variable que no se trata convenientemente¹²³.

Otra consideración a tenerse en cuenta es la acentuada tendencia en la disminución de la población escolar para el nivel secundario.

En este sentido, los factores de deserción, no son cifras estadísticas, sino realidades complejas. Tienen que ver con las condiciones de expulsión que se generan en el campo, pero igual con la necesidad de mano de obra para las labores del campo o para el cuidado de los hermanos menores, cuando el padre o la madre, o ambos, se ausentan, mueren o migran. De otro lado, son los propios paquetes impuestos los que inducen el abandono de los lugares de origen de los adolescentes y jóvenes. Así está previsto en el pensamiento desculturizador y enajenante de los gabinetes estratégicos del orden mundial capitalista.

La población escolar en el área rural en el Perú, es cada día menor. Las instituciones educativas para evitar ser cerradas, se han mantenido inventando números de alumnos matriculados que no existen. Los últimos grados de educación secundaria funcionan con 2 ó 3 estudiantes. Ante esta situación se ha tenido que legislar sancionando a los directores de instituciones educativas que inventen matrículas inexistentes. Los estudiantes migran, no sólo por la situación familiar en el campo o por las oportunidades que encuentran para salir de sus pueblos en busca de la ciudad “donde las oportunidades son mejores”, sino como resultado del proceso de ideologización que suponen los paquetes impuestos. A las mineras y a los organismos financieros que los auspician y aseguran, no les conviene que las poblaciones de jóvenes se establezcan en sus lugares de origen porque constituyen un peligro para la expansión de sus actividades. Es una exigencia “preventiva” que los adolescentes y jóvenes migren.

En lugares donde estos factores no intervienen, es la precariedad de la educación pública la que induce a la migración. Dependiendo del ingreso familiar, son cada vez más los padres que deciden inscribir a sus hijos en instituciones privadas más o menos distantes de sus lugares de origen.

La migración está igualmente condicionada por la variable deserción. Esta, a su vez, por los embarazos y nacimientos no deseados, por la violencia familiar, por problemas en la escuela o en la comunidad, por la muerte de los padres o, simplemente, porque “estudiar no sirve para ganar plata”.

Las instituciones internacionales de financiación y cooperación han sido prolíficas en mitificar la exclusión como un problema de cobertura. Así, todos sus planes, programas y proyectos se inscriben en la perspectiva de ampliar la cobertura. Lo cierto es que en muchos lugares ya no hay niños ni adolescentes, menos jóvenes. No sólo como secuela de la “guerra sucia” que ensangrentó al Perú durante 20 años, sino por la acción permanente de una política diseñada por esas mismas

¹²³ En las áreas rurales de Perú, algunas madres atribuyen este hecho a la “esterilización” que se practicaba en las postas médicas en la época del gobierno del ex presidente Fujimori, y otras, opinan que se debe al alcoholismo de los hombres.

instituciones, para destruir culturas y desarticular pueblos, desde la Alianza para el Progreso, hasta hoy.

Pretender remontar la crisis de inclusión en educación imponiendo el mito de la cobertura resulta falaz. Tanto como lo es, pretender que la calidad de la educación se alcanza por la existencia de una “modalidad a distancia” a través de la cual el estudiante puede aprender por sí solo; o pretender, como lo hacen la USAID y las mineras en el Perú, que el modelo de “escuelas eficaces” (cuyo fracaso se remite a la década de los 70), son la alternativa para la educación rural en el país.

Los objetivos de cualquiera de estas alternativas no son otros que, desarraigar a las generaciones de niños, adolescentes y jóvenes de su pertenencia geográfica, social y cultural, incentivar la migración, destruir las bases comunales de nuestra cultura, convertir las áreas rurales ricas en recursos mineros, energéticos, agua, flora, fauna, en zonas liberadas de posibles futuros conflictos. Como, por ahora, no es posible limpiarlas étnicamente, hay que procurar la expulsión de su población infantil y joven.

Los modelos de educación a distancia ¹²⁴

Toda paquete de *educación a distancia* integra uno o varios componentes tecnológicos que en conjunto identifican los llamados “modelos” de educación a distancia.

A. Los modelos “clásicos”

Originalmente incluían los siguientes componentes:

- Texto impreso, orientado a proporcionar parte importante de los contenidos básicos de las áreas o cursos del programa o grado instruccional.
- Televisión instruccional -pasiva o interactiva- orientado a motivar, ejemplificar, complementar o evaluar los aprendizajes.
- Audio instruccional que podía incluir el teléfono, las audioconferencias, la radio de onda corta, las radiocassettes. Las audio conferencias utilizan el teléfono para conectar individuos que se encuentran en dos o más localidades separadas físicamente.

En los últimos años han aparecido modelos que se consideran “clásicos”, que pueden incluir:

- Conferencias audiográficas, combinando tecnologías para la comunicación oral

¹²⁴ Aquí se presentan los modelos de los que daba cuenta la información disponible a mayo del 2011 en que se terminó la versión original de este libro. Con seguridad, para cuando se publique, los modelos se habrán diversificado aún más y así continuará sucediendo.

con imágenes o transmisiones de datos computarizados.

- Envío y recepción de mensajes, estímulos y respuestas a través de conferencias multimedia, correo electrónico, chat.
- Videgrabaciones, usadas para motivar, presentar las clases, ampliar los contenidos o referenciarlos con la realidad.
- Internet para permitir a los estudiantes acceder a correo electrónico, a grupos de interés, grupos de conversación, foros, u obtener rápido acceso a material bibliográfico y de referencia mediante la Web, además de material audio, visual e hipertextos.

Los diferentes modelos y programas implementados en el Perú y algunos países de América latina, dan cuenta del uso de todos o algunos de estos componentes de acuerdo con lo previsto en el paquete impuesto.

En general, se trata de modelos orientados a la educación como proceso de ideologización, utilizando información ajena a las realidades concretas, geográfica e históricamente, pero, sobre todo, distante del *capital cultural* de los potenciales usuarios, de sus reales necesidades, sus requerimientos, capacidades y competencias. Pedagógicamente, inválida.

B. Los modelos e-learning y blendedlearning

El *e-learning*, literalmente “aprendizaje electrónico”, o aprendizaje virtual, es simplemente la transmisión de la “enseñanza” utilizando como medio el ordenador.

En las primeras fases de la expansión del *eLearning* solía decirse que éste permitía al estudiante “aprender” en cualquier momento y desde cualquier lugar. Lo cierto es que, si bien el *eLearning* libera a alumnos y profesores de la necesidad de coincidir en tiempo y lugar, plantea la necesidad de disponer de un ordenador, una conexión a la red y, que funcionen bien (Ramón, 2007). Pero aún contando con esto, lo otro es que el *eLearning*, no permite aprender sino acceder a información que, en condiciones de limitado *capital cultural* se convierte en una forma ágil y productiva de ideologización.

El *eLearning*, como cualquier tecnología que se aplique a la educación no puede reproducir la actividad pedagógica llevada a cabo en el aula por el profesor. Puede hacer más amigables los materiales educativos, ser una efectiva herramienta de búsqueda, selección y encuentro de información y apoyar las evaluaciones, siempre y cuando se disponga de recursos y tiempo. Pero, no para establecer diálogos ni comunicación entre los actores de la práctica pedagógica. El *eLearning* no ha podido superar las limitaciones de *capital cultural* que constituye, en situaciones reales, un componente fundamental para el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

El mLearning o eLearning en el móvil

En el proceso de “romper ataduras”, un paso relevante ha sido la aparición del llamado *mobile learning* (*mLearning*).

Concebido como un acceso a servicios “formativos” desde dispositivos móviles, el *mLearning* ha supuesto un salto importante en el avance hacia la ubicuidad de la formación. Así resulta una herramienta útil para acceder a información en cualquier lugar y en cualquier momento. Brinda un aporte adicional a la velocidad de la información y constituye un soporte de rapidez para la alienación. Su utilidad está descontada en las clases y grupos que pueden acceder al artefacto por sus costos y modelos. Las limitaciones iniciales de pantalla pequeña, escasez de memoria, teclado restringido, se han ido superando rápidamente e incluso el abaratamiento de sus costos, según modelos, ha permitido que personas de diferentes clases sociales accedan a sus beneficios. Entre los que se cuenta utilizarlo como ordenador de bolsillo, agenda, navegador GPS, herramienta de “ocio creativo”. Ciertamente, tiene una utilidad que no se puede desmerecer en el ámbito del trabajo y la producción, pero ese no es el tema sobre el que en este libro se tratan las TIC. Tampoco lo es, el referido al aporte que ha significado toda esta tecnología en el mundo del hampa, el crimen organizado, la corrupción, el terrorismo, no sólo de grupos armados, sino, también de Estado.

El uLearning o ubiquitous learning

El *uLearning*, ha sido definido como la versión tecnológica del “aprendizaje” que permite adquirir en cualquier momento “píldoras de conocimiento” que, se van incorporando a la actividad cotidiana. Un poco como aquella versión de *Selecciones* que permitió y permite ideologizar amplias masas de consumidores en el pensamiento norteamericano y el culto a sus valores, a través de pequeños artículos “inofensivos”.

Hoy gracias a la tecnología, el mismo favor que hace *Selecciones* desde hace casi un siglo, se puede tener desde el ordenador o de un dispositivo móvil (teléfono, PDA), y “aprender” mediante la recepción de información, y asimilación de la misma.

El *uLearning* puede incorporar cualquier medio tecnológico que permita recibir información y facilite su asimilación e incorporación a las necesidades personales. Tal es el caso de la televisión. Siendo un elemento habitual en la vida cotidiana, se convierte en un impresionante vehículo de información para la manipulación de conciencias, el conformismo y la mediocridad. Los servicios de televisión (TDT, la televisión IP, la alta definición, el 3D) son los ambientes para incorporar al *uLearning* y hacerla un vehículo de transmisión efectiva de información sesgada y programas “basura” producidos por las cadenas norteamericanas en idioma español.

Al igual que en los 70’ con la “Televisión Escolar” o los cursos de inglés y las conferencias de las universidades a distancia, emitidas por la televisión pública, ahora, gracias a los servicios interactivos en televisión, la desinformación para su *reproducción*, adquiere mayor flexibilidad y dinamismo.

La Web 2.0

Otro paso en incorporar variantes al *uLearning* es la llamada *Web 2.0* o Web generada por los propios usuarios. En la Web “tradicional” los contenidos están generados por unos pocos (si se pueden considerar pocos a los creadores y “mantenedores” de los millones de sitios web existentes), mientras que el grueso de los usuarios son consumidores de esa información. Sin embargo, la aparición de herramientas y servicios de participación, como los blogs, las wikis, las redes sociales, han creado “otra Web” en la que los autores son en realidad los usuarios, que publican sus “conocimientos”, sus “ideas”, sus “creaciones”, pero sobre todo sus percepciones y opiniones, y los ponen al servicio de la comunidad de la red. De este modo, cada individuo se convierte en un *reproductor* en serie de la alienación que requiere el orden mundial para su continuidad.

La novedad no está en que las personas puedan “crear” escritos, imágenes, películas, sino que los puedan publicar y hacer llegar a una audiencia impresionante, sin importar el pago de los derechos del sitio o los requerimientos del mercado web. Los blogs de mayor difusión son los directamente vinculados con la farándula, el sexo, la moda, los espectáculos, la comida, los deportes, la música. Con aquella parte de la cultura que violenta los cimientos de pertenencia y la identidad. También los de informativos noticiosos en una suerte de diarios on line que son los menos visitados por las exigencias de *capital cultural* que implican. Los blogs sobre economía, política, sociedad, ideología, son igualmente numerosos pero menos visitados cuando no reducidos al número de conocidos del bloguero, o a interesados acuciosos. Su potencial formativo es muy limitado, no sólo por las dificultades inherentes a su acceso, sino por la inexistencia de un público interesado en cuestiones menos triviales y de consumo rápido.

El Second life

Es otro de los soportes del mito del “aprendizaje” basado en la tecnología virtual. En las aulas en Second Life se retransmiten simultáneamente conferencias, encuentros, eventos del mundo real, para ser utilizados como “material formativo” en un aula presencial. Se ubica en la perspectiva del “aprendizaje autónomo” que pretende hacer digerible la prescindencia del docente. De lo que se trata, luego de visionar la conferencia o el evento, es de responder a una lista de preguntas, asumiendo que los aciertos evidencian aprendizajes.

No cabe duda que la evolución de la tecnología ha permitido ir rompiendo sus propias ataduras, facilitando de este modo la velocidad y ubicuidad de la información y también su acceso. Esto es, incrementado la eficacia de procesos educativos en los diferentes campos de la acción social. Pero esto no prueba que su uso satisfaga las exigencias de conocimiento y mucho menos de aprendizaje.

En primer lugar está el problema del tipo de información que mayoritariamente canaliza la web y sus diferentes aplicaciones. Se trata fundamentalmente de información hecha a la medida de las exigencias del mercado y de su extensión y

reproducción. Hoy, acceder a información a través de cualquiera de los medios existentes, es lo mismo que entrar en su supermercado. Se encuentra lo que uno quiera para consumir y alienarse, en tiempo real. La tecnología facilita el acceso a la información pero impone serias restricciones a su producción, porque esta responde a superestructuras fuera del control de cualquier mortal. Lo otro tiene que ver con la posibilidad de su decodificación. En condiciones de orfandad cultural, esto difícilmente se puede hacer. El consumidor común sin referentes cognitivos previos o insuficientemente desarrollados, resulta un aliado importante para ir gradualmente mediocritizando la información. Cuanto mayor sea el grado de convertir ésta en pildoritas para tragar, y no para masticar, los acuerdos serán cada vez más extensivos, la aquiescencia cubrirá el planeta.

Al conductismo que fundamenta la *educación a distancia* apoyada en la tecnología de la información no le interesa los aprendizajes, sino la conducta, el comportamiento. El mercado se sostiene en lo mismo. Lo que importa es lo debe hacer el consumidor. La que una persona debe “aprender” con su ordenador, con su dispositivo móvil más o menos sofisticado, con su televisor, con su web “interactiva” o viviendo su vida virtual, es a consumir. Haciéndolo, ingiere ideología, pertenencia al orden capitalista mundial.

Se consumen artefactos y con estos, información que *reproduce* el mercado, el sistema. La tecnología artefactual ha logrado la “formación natural” de las personas porque ha roto las cadenas que impedían acercarse a ese objetivo. Hoy cada quien siente y vive el mercado sin percatarse de que es un consumidor, aun cuando no tenga con qué comprar.

En la era tecnológica, ricos y pobres, son efectivos *reproductores* gozando de la plena libertad de hacerlo sin límites de tiempo y de distancia. Quizás por esto se diga que la *educación a distancia* y la tecnología en que se apoya, “democratiza” la sociedad, aunque lo propio sea referirse al mercado. Cada quien puede elegir entre una creciente, diversa y económicamente más accesible oferta de artefactos y dispositivos que le permiten “formarse”, dentro de los “estándares” que los incorporan al “mundo del conocimiento”. Los hacedores de estos mitos han logrado que el *uLearning* supere las barreras de la geografía, la pobreza y el *capital cultural*, haciéndolas sólo apariencias que impiden vivir la virtualidad.

La *educación a distancia* se inserta en el contexto de la globalización y la nueva economía utilizando el lenguaje de la necesidad de integrar a nuestras sociedades en el mundo de la información y el “conocimiento” a través de la telemática, la informática, la robótica. Ha pretendido, en este sentido, desde Jomtien y Dakar en 1999 y el 2000 y desde las recomendaciones de la UNESCO en La Habana en 1996 y en las Conferencias mundiales de 1998 y del 2009, vender el supuesto de que la única alternativa para alcanzar aprendizajes significativos y útiles de acuerdo con las particularidades sociales e individuales, con base en el conductismo mecanicista, es el “aprendizaje autónomo”, entendido como el acceso y repetición de información que no se entiende ni menos decodifica. Este “aprendizaje” se erige como la respuesta educativa a la pedagogía sobre la base de una tecnología que virtualiza la realidad, haciéndola falsa y maniquea. Se

presenta como la alternativa al fracaso de una educación que dejó de expresar las necesidades sociales y se desfazó de la historia. Así, la educación artefactual se inscribe en el imaginario de las esperanzas sin realidad.

Esto, como ya se dijo, no niega el valor instrumental que tienen las TIC en el campo de la Pedagogía, como recurso didáctico para facilitar procesos cognitivos. En modo alguno como sustituto de los insumos que aparejan estudiantes y docentes para posibilitar los aprendizajes que contribuyan a la transformación de sus propias realidades.

Lo que aquí se cuestiona, es el supuesto de que vivimos en la era del conocimiento y que ésta homogeniza a todos por igual por el solo hecho de ser parte del mercado global. En este contexto, somos países pobres y consumidores. No producimos nada o casi nada. Sobre todo, de aquello que nos asegure satisfacer nuestras necesidades básicas y mejores condiciones de vida, sostenibles. Nuestras clases dominantes exportadoras, siguen siendo sólo esto, sin posibilidad alguna de ser dirigentes y productoras, por estar históricamente signadas para medrar en la obsecuencia. Los paquetes impuestos de educación y de *educación a distancia*, están orientados en este sentido, sin importar cuan virtuales puedan ser.

El modelo semipresencial o blended learning

Combina la “enseñanza” presencial con la tecnología no presencial utilizando softwares, recursos en web, trabajo colaborativo, aprendizaje a ritmo individual y salas presenciales cara a cara. Hay quienes en el *afán* por encontrarle algún asidero epistemológico sostienen que se trata de una modelo se enmarca en la “teoría constructivista”; aunque, dicen también, se le podrían atribuir elementos conductivistas, cognitivistas, transmisión-recepción, descubrimiento guiado y otras (Contreras, Alpiste y Eguía, 2006)¹²⁵.

Aun cuando el “modelo” ha sido entendido como el modelo “combinado” o “mezcla”, lo que no es posible entender es que reúna a la vez teorías del aprendizaje con sustentos epistemológicos como el positivismo y la fenomenología que polariza al conductismo del cognitvismo, y que confunda teorías pedagógicas con procedimientos como la transmisión-recepción, o el descubrimiento guiado y otras especies.

Al margen de esta observación, el “modelo” surgió frente al fracaso del llamado “virtual” o e-learning (sobre todo en los países empobrecidos). Es el más utilizado por universidades y centros de formación de diferente tipo. Sin embargo, no existe realidad o información empírica que acredite el éxito que por lo general se le atribuye. Las constataciones advierten que se trata de un “modelo” cuya “oferta-representación” significa una extensión mayor respecto de otros modelos, pero cuya “oferta material” o concreta abre espacios muy grandes a la desilusión, el descontento y la desconfianza. Sobre todo, cuando los estudiantes se ven

¹²⁵ En esta tesis se precisa la sola existencia de dos grandes teorías del aprendizaje: la conductista y la cognitiva o cognitivista. El constructivismo, sería una corriente de la teoría cognitiva.

enfrentados a paquetes de materiales “colgados” que no reúnen las condiciones mínimas de un material autoinstrutivo. Que suponga entre otras condiciones, facilidad de comprensión, temáticas asequibles, motivación para el estudio, comunicación de doble vía, previsión de metas alcanzables, metodología apropiada, inclusión de mensajes e instrucciones comprensibles, orientaciones para la planificación y organización para su estudio, uso de lenguaje coloquial, densidad de información, sugerencias de cómo superar dificultades. Requisitos que son mínimamente exigibles, pedagógicamente; pero que desde la *educación a distancia* como proceso orientado a oscurecer la visión de la realidad, no tienen por que ser tenidas en cuenta.

Estas limitaciones, agregadas al *capital cultural* disponible de los usuarios reducen el “modelo” a un elemento más de la publicidad caótica para imponer paquetes institucionales en el mercado.

En observaciones realizadas a experiencias que se realizan en las universidades públicas y privadas del Perú y Venezuela, el modelo blended learning o semipresencial o bimodal, al final, sigue siendo la misma clase expositivo-reproductora, sobre temas o asuntos que poco o nada tienen que ver con el material “on line” colgado por el docente o el equipo encargado. Este material, a su vez, sirve muy poco para habilitar conceptual y críticamente a los estudiantes en las respuestas requeridas en los foros o el “chat”. Llegada la clase presencial, el docente o tutor, hace de su clase cualquier cosa menos lo que tenga relación alguna con las lecturas asignadas o las actividades anticipadas. Esto, como ya se dijo, debido a la imposibilidad de acceso a las lecturas por la densidad de su contenido y ningún tratamiento pedagógico pero, sobre todo, por las limitaciones en las competencias básicas de los estudiantes para hacer posible su recensión y tratamiento crítico. Lo que toca, directamente, al problema de sus insuficiencias de *capital cultural*. En el caso de las actividades u otras tareas, debido a la falta de tiempo, descuido, o simplemente por considerar que todo se resolverá, de alguna manera, durante la clase presencial.

Frente al modelo o modelos tecnológicos que impone la *educación a distancia* y el desarrollo artefactual, es importante recuperar para la educación presencial el modelo pedagógico que está siendo arrinconado ante las arremetidas de las TIC. Ese modelo debe ser asumido como un constructor de interacciones válidas entre docente y dicente para la formación presente y futura de sujetos sociales que concreten un proyecto de sociedad y de cultura en contextos específicos. Con sustento epistemológico, ético y político para producir aprendizajes y conocimientos útiles para el desarrollo de la ciencia y la tecnología que sirvan a los propósitos de la liberación económica y a la construcción de un nuevo tipo de sociedad alejado de los requerimientos del mercado y de su *reproducción*.

Este modelo debe procurar la relación dialéctica entre sujetos y componentes de la práctica pedagógica. En él la tecnología o más precisamente las TIC, tienen un papel importante como recursos para el ejercicio de la enseñanza por los docentes y la construcción de aprendizajes por los estudiantes.

En el modelo pedagógico de la educación presencial subyace implícita la idea de formación que arbitrariamente se atribuye la educación a distancia y sus modelos tecnológicos. Es sólo en la pedagogía de la educación presencial que se encuentran íntimamente relacionadas las tres dimensiones básicas de la formación:

- la dimensión *antropológica* de la enseñanza, como proceso de hominización orientado hacia la inteligencia y el lenguaje y hacia los desarrollos filogenético y ontogenético del estudiante¹²⁶;
- la dimensión *teleológica*, como despliegue de la razón del estudiante para el entendimiento y comprensión de lo que está más allá de lo inmediato, de lo directamente cotidiano;
- la dimensión *crítica* que predispone al estudiante como sujeto social, para la acción transformadora.

La formación no es el simple acto de ponerse frente al ordenador o el móvil y acceder a información sin poder encontrarle sentido y significado, y repetirlo con más o menos precisión. La formación implica incorporar en el pensamiento y en la imaginación, significados que orienten el acceso a nueva información y nuevos contenidos y posibiliten la práctica transformadora de sí mismo, del entorno y de la sociedad.

El concepto de formación alude a construcción de cultura. En este sentido nada más lejano de los paquetes impuestos de educación y de *educación a distancia* que procuran su destrucción, desarticulándola, haciéndola un valor de mercado.

En el proceso formativo de cultura, es la enseñanza la que delimita y determina el oficio docente (Bravo: 2002). Por eso resulta insustituible. No hay artefacto que lo reemplace ni que haga posible la emergencia de los saberes y su contrastación con la ciencia sistematizada que porta el docente, para posibilitar la producción de conocimientos.

Como dice Bravo (op.cit, 10), “asumida la formación como búsqueda incesante e interminable, el docente se convierte en proyecto en permanente construcción. Este se concibe, se intenta y se rehace en interacción con el momento histórico, el contexto cultural, económico, político y social de la realidad en la que ejerce su función”. Esto no lo puede hacer ningún material, estructura, medio, modelo tecnológico, artefacto por muy sofisticado que sea.

La formación, en tanto praxis pedagógica en la que concurren docente y dicente, implica imaginación creadora, capacidad problematizadora, trabajo reflexivo y sistematizador, búsqueda rigurosa y permanente, comunicación inter subjetiva y multiplicidad de diálogos inherentes (Ibidem).

¹²⁶ Filogenético, en cuanto a su formación como homo sapiens sapiens. Ongenético, como formación bio-sico-social en cuanto a su devenir como persona, como sujeto reconocido y participe de una sociedad y una cultura.

La formación educativa, como resultado de la práctica pedagógica y no de la transmisión-recepción de información propia de la educación y de la educación a distancia como procesos de ideologización, es la que permite explorar alternativas didácticas pensadas desde la epistemología y relativas a la necesaria articulación entre teoría y práctica. Hay que superar las concepciones pedagogicistas más o menos reduccionistas y tecnoinstruccionistas, como las que apareja la *educación a distancia*, apoyada en las TIC. Hay que procurar un concepto de formación educativa como la capacidad de indagación y producción de nuevas ideas y de propuestas colectivas para la solución de problemas de la práctica pedagógica en el aula, que trasciendan al entorno y a la institucionalidad educativa de la localidad, la región y el país. Sólo así el docente dejará de ser simplemente un técnico *reproductor* que ejecuta innovaciones prescritas, provenientes de otros contextos o de la tecnología, sin percatarse que de ese modo, no sólo deja de formar, sino que atenta contra su propia función (Ibid).

Evaluación y educación a distancia

Se dice que un propósito central de la evaluación en la *educación a distancia* es determinar si los métodos y materiales instruccionales están cumpliendo con los objetivos y metas establecidos. Se recomienda, en este sentido, la implementación de pre-test y de no ser posible, una evaluación “de proceso”. Igualmente, establecer una estrategia evaluativa en la que se prevea cómo y cuándo evaluar la efectividad de la instrucción. Las evaluaciones sumativas, se dice, deberían realizarse una vez que la instrucción haya sido concluida y éstas deberían permitir revisar el curso y reformularlo si fuera necesario. Como parte de la evaluación sumativa debería preverse sesiones donde los estudiantes tengan la posibilidad de plantear ideas sobre cómo mejorar el curso. Se recomiendan evaluaciones donde se combinen “estrategias” cuantitativas y cualitativas, en las que los estudiantes respondan cuestionarios con preguntas cerradas susceptibles de analizar cuantitativamente y al mismo tiempo participen en grupos focales en los que tengan la posibilidad de analizar en profundidad aspectos centrales del desarrollo del curso (Vargas, 2009).

Entre los aspectos que deben evaluarse, agrega Vargas (Op, cit, 12), están los siguientes:

- Uso de tecnología (familiaridad, problemas, aspectos positivos, actitudes hacia la tecnología)
- Formato de las clases (efectividad de las lecturas, discusiones, preguntas y respuestas, calidad de las preguntas o problemas que se plantean en el desarrollo del curso, tipo de estímulo dado a los estudiantes para que se expresen a través de algún medio que dispone el curso)
- Atmósfera del curso (orientación al aprendizaje)
- Cantidad y calidad de la interacción con otros estudiantes y el instructor
- Contenido del curso (relevancia, cuerpo adecuado de conocimientos, organización)
- Tareas (utilidad, grado de dificultad y tiempo requerido, reacciones de los alumnos)
- Tests (frecuencia, relevancia, suficiencia, dificultad, reacciones de los alumnos)

- Servicios de apoyo al estudiante (tutores, tecnología de apoyo, servicios de biblioteca)
- Logros alcanzados por el estudiante
- Actitudes del estudiante
- Participación en el curso
- Rol del instructor o tutor (su contribución como líder del curso, en las discusiones, su grado de organicidad, su preparación, entusiasmo, grado de facilidad para contactarse con el instructor o tutor, apertura a los puntos de vista del estudiante).

Las observaciones in-situ del autor, dan cuenta de que se trata de un listado de valores deseables que no se tienen en cuenta a la hora de evaluar un curso, programa o acción de *educación a distancia*. La evaluación se limita a pruebas de respuestas cerradas que faciliten su calificación dada la cantidad de usuarios o la complejidad que implicaría trabajar con otro tipo de pruebas. Generalmente se trata de preguntas de tipo normativo donde sólo cabe una sola respuesta, cuya posibilidad de certeza está condicionada a la fidelidad con el texto o material distribuido para efectos de su lectura. Las preguntas que indaguen por respuestas de tipo explicativo o criterial son descartadas por sus dificultades para efectos de su calificación. Tratándose de cuestiones de tipo procedimental, éstas se reducen a repetir o seguir instrucciones. Los foros, chat u otras formas de “evaluación” se convierten en una formalidad y cuando más, en un ejercicio de cortar y pegar información. Los comentarios o apreciaciones “críticas”, carecen de sustento argumentativo, son anecdóticas, intuitivas o analógicas. Los “criterios” de evaluación, en estos casos, pueden ir desde el número de veces que una persona interviene en el foro o chat, hasta la simple verificación de si lo hizo o no. La batería de pruebas que la administración del curso o programa decide, al margen de su pertinencia y validez, contrasta con la capacidad o calificación de los docentes o tutores para calificar de manera confiable y con el tiempo disponible para tal efecto.

En general, se trata de ejercicios de falsificación que con frecuencia son advertidos por la parte administrativa de las instituciones ejecutoras de los paquetes, o por seguimientos hechos esporádicamente, o por reclamos de los estudiantes, las más de las veces. Otro contrasentido, lo constituyen las evaluaciones de “proceso” que deberían incidir en lo cualitativo, pero que se asume también como una medición cuantitativa a partir de pruebas de tipo normativo. Así, y para todo efecto, la evaluación en la *educación a distancia*, no es sino un ejercicio estímulo-respuesta, en correspondencia con su fundamento conductista.

3. EDUCACIÓN A DISTANCIA, CONOCIMIENTO Y CIUDADANÍA

Uno de los argumentos en los que se sostiene la oferta de paquetes de *educación a distancia* es que dada la situación de crisis de la educación en los países pobres y endeudados, los Estados no pueden limitar su acción educativa al establecimiento de sistemas formales de enseñanza. Deben establecerse “modalidades conversacionales” en los que los aprendizajes cobren sentido.

Se asume, que la “relación” entre estudiante y artefacto, es una relación conversacional, y que es la “conversación”, (no los procesos mentales), los que producen el conocimiento.

Esas “modalidades conversacionales, se dice implican espacios educacionales mediatizados por la tecnología de la información y comunicación, en los que la presencia del binomio docente- estudiante se flexibiliza al punto de hacer prescindible al primero. Se trataría, entonces, de una “conversación” entre artefacto y sujeto. El artefacto se humaniza, gracias a la distancia.

La educación formal, se afirma, no debe limitarse a la escuela y al docente. Es necesario revertir esta institucionalidad mediante el establecimiento de modalidades educativas que hagan posible “la llegada del conocimiento” a todos los ámbitos de la geografía, de lo social, de la economía, abordando las mismas temáticas previstas por los currículos y los planes de aprendizaje.

Esto equivale a suponer, que el conocimiento, como resultado propio del proceso intencionado del aprendizaje, fuera algo así como un “drone” teledirigido que se desplaza por el espacio, dejándose caer allí donde un estudiante “autónomo” lo espera para ser iluminado. Supone, además, que información es igual que conocimiento.

A. La *educación a distancia* no posibilita el acceso al conocimiento, cuando más lo hace a datos de una información que para ser tal necesita decodificarse para poder ser reconstruido como tal. Este proceso, está negado a quienes carecen del *capital cultural* imprescindible para hacerlo posible. Cuando el estudiante accede a los datos que le proporciona el artefacto o los materiales, pone en ejercicio una experiencia sensible que podría aceptarse como el primer nivel hacia el conocimiento. Esta experiencia es momentánea, cambiante y referente sólo al estímulo que la desencadena.

El conocimiento es el resultado de esfuerzos sistemáticos y metódicos de investigación colectiva y social en busca de respuestas a problemas específicos para una mejor interpretación del entorno y el contexto. Los conocimientos sistematizados de las diferentes áreas del saber, llegan al estudiante a través de los procesos de enseñanza que sólo hace posible el docente en interacción con los saberes o los conocimientos previos de los estudiantes y tras un proceso de descubrimiento y construcción.

La *educación a distancia*, persisten sus entendidos, abre oportunidades, facilita accesos, orienta opciones, provee materiales, recursos, equipos, orientaciones y retroalimentación para los procesos de construcción de aprendizajes por parte de los usuarios. Asegura la construcción de un ciudadano consciente de sí mismo, poseedor de habilidades para enfrentar su vida cotidiana o profesional, civilizado para la convivencia y la interacción, respetuoso con sus semejantes y con su entorno, comprometido con el fortalecimiento de la democracia y el ejercicio de la libre elección, dispuesto a usar creativamente el ocio (García: 2009; Vargas: 2000; Ponce: 2010).

El proceso de construcción de aprendizajes no responde a un listado de materiales recursos, equipos, orientaciones y retroalimentación. Mucho menos a oportunidades y accesos que no se explicitan en su naturaleza constitutiva. Tiene un sustento teórico y metodológico situado en las antípodas del conductismo que fundamenta la educación a distancia. No es tampoco, posible desde ninguna de las corrientes subsidiarias del conductismo. Sí, en cambio, desde el constructivismo y también desde el construccionismo. Desde punto de vista, la insistencia de los mercaderes de la *educación a distancia* para hacerla una posibilidad válida de aprendizajes, carece de sustento epistemológico.

B. Asignarle a la *educación a distancia* una connotación vinculada con la construcción de ciudadanía, implicaría asumir que se trata de un ejercicio mecánico de respuestas frente a las normas o reglas impuestas por la comunidad. Ocurre, sin embargo, que ciudadanía implica lo que está más allá de la obediencia impuesta. Y esto también lleva a un problema epistemológico, pues la ciudadanía no se entiende desde fuera del sujeto, no es una “cosa”; es un componente interno, subjetivo, comprensivo antes que explicativo.

Pretender que la vida civilizada que es consustancia al ejercicio de la ciudadanía se limite a la posesión de determinadas habilidades o a la práctica simulada de comportamientos, alude a una concepción voluntarista cuando no mecanicista.

Así como la *educación a distancia* no procura ciudadanía sino su alienación, tampoco le es inherente la posibilidad de construcción de sujetos civilizados. Al concretar la desinstitucionalización de la escuela afecta su cometido socializador y destruye uno de los sustentos básicos para el aprendizaje de las diferentes formas de convivencia civilizada. De esta forma el fortalecimiento de la democracia, resulta ser un supuesto negado.

Quizás lo que mejor haga la *educación a distancia* es acentuar el “ejercicio de la libre elección” y esto, en un contexto y para la cultura de mercado, es un resultado esperado. También la educación a distancia, permite el uso “creativo” del ocio. Ciertamente, no para producir sino para automatizar.

4. EL BM Y LA OFERTA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN ÁREAS RURALES

Respecto de la educación rural, ya en 1997, el BM planteaba la necesidad de aumentar la oferta de educación mediante modalidades no formales y más flexibles como la *educación a distancia*. La mejora en los niveles del “capital humano” en las áreas rurales, según el BM, se podía lograr con una serie de intervenciones que incluían: la expansión de la educación secundaria por medio de la *educación a distancia*, los incentivos para asistir a la escuela mediante programas de transferencia condicionada de dinero, o las mejoras en los programas de alimentación y nutrición que se ofrecen en las escuelas (BM, 2005).

Para el BM, elevar la calidad y la cobertura de la educación secundaria, requería de políticas de incentivos a la demanda y a la oferta. Era posible inducir aumentos

en la demanda de educación reduciendo de hecho sus costos (tanto los directos como los de oportunidad) por medio de “programas de transferencia condicionada de dinero” (PTC) o becas, y mediante la implementación de horarios de estudios flexibles que permitan a los niños y a los jóvenes participar en otras actividades durante el día (Op cit, xi).

La oferta de educación rural a distancia y, concretamente la secundaria, debería ser prioritariamente entendida como un incentivo a la “movilidad social” de los hijos respecto de sus padres. La educación rural debería propiciar la salida del recurso humano habilitado, independientemente de su calidad, hacia las áreas urbanas donde las posibilidades de sustituir el ingreso agrario por uno obtenido en otras ocupaciones terciarias, podrían mejorar los niveles de pobreza de la población rural (Op cit, 97). La visión de la educación como un proceso de “destrucción cultural” de lo rural, por otro de construcción urbano, siguiendo las pautas establecidas por la CIA en los Documentos de Santa Fé, era así puesta de manifiesto. La movilidad, dice el BM, no puede seguir pensándose como resultado de cambios en la estructura productiva de la economía, ni concentrada en la distribución del ingreso; “tiene y debe entenderse como una mayor igualdad en las oportunidades educativas”. Dentro de esta perspectiva, el Banco impone proyectos que eleven la oferta, como la construcción de escuelas y el aumento del número de maestros para atraer a más niños, adolescentes y jóvenes hacia la escuela y mantenerlos en ella (Ibidem).

Agrega, que las evidencias de un escaso avance en relación con la “democratización de la educación” indican que hay espacio para tipos alternativos de intervenciones que transformen directamente la relación entre antecedentes socioeconómicos y culturales por una parte y logros educativos por la otra, esto es, intervenciones que estimulen la demanda, como las becas basadas en el ingreso, las transferencias condicionadas de dinero y las intervenciones que enfrenten diferencias culturales, como la educación bilingüe. Y, dado que la exclusión social sigue siendo un problema para ciertos grupos, enfrentar el problema de la movilidad social, por medio de la promoción de la movilidad educativa, es una prioridad. (Op cit, xiii).

De lo que se trata, entonces, no es de apoyar la formación de *capital cultural* para provocar cambios posibles en realidades concretas, sino provocar flujos migratorios hacia las ciudades. Esto, siguiendo la lógica impuesta por los republicanos durante la guerra de Vietnam, disminuiría las posibilidades de acción de la subversión y del narcotráfico, así como el accionar de grupos terroristas en el campo. Para combatir mejor al enemigo en el campo, lo mejor es ruralizar las ciudades.

En este marco, en 1999, el Ministerio de Educación del Perú puso en marcha el “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia-PPEAD” (en adelante “Plan”, y al que se ha hecho referencia puntual en apartados anteriores). Este “Plan” operó en 101 comunidades ubicadas en áreas rurales alejadas, zonas de frontera y comunidades nativas, pertenecientes a 17 departamentos del país. Formaba parte del “Proyecto de educación en áreas rurales-PEAR”, financiado con

endeudamiento externo proveniente del préstamo 7176-PE – BIRF. Actualmente se encuentra en operación y ha recibido sucesivos financiamientos con cargo a la deuda externa del Estado peruano con el Banco Mundial.

Se ofertó como una opción viable frente a los grandes desafíos presentados por la peculiar configuración geográfica del país, la dispersión de la población y la diversidad cultural y social (Minedu, 1998).

Tenía como finalidad, responder adecuadamente a la *demand*a de educación básica de grupos poblacionales tradicionalmente excluidos entre los 12 y los 20 años de edad de zonas remotas donde no se brindaba el servicio educativo en forma presencial, ayudar a enfrentar las dificultades socio-culturales y económicas, y posibilitar la participación de grupos excluidos en la construcción de la democracia en el Perú (Minedu, 2004).

Su objetivo, era ampliar la cobertura de la educación secundaria en las áreas rurales haciendo las adecuaciones pedagógicas necesarias para el desarrollo de capacidades y competencias, y desarrollar programas educativos supletorios, complementarios y de extensión (Op cit, 4; OEI, 2000)

Más allá de los enunciados, lo usual en el Perú, y en el resto de América latina, ha sido aceptar la generalización de paquetes de educación, en sus diferentes modalidades, impuestos por los organismos internacionales. Esto significa homogenizar una oferta educativa que se sustrae a las desigualdades e inequidades sociales existentes, encargando su ejecución a las administraciones centralizadas de los ministerios de educación.

La ausencia de líneas de base, como requisito básico para advertir el sentido y significado de las inversiones y los resultados esperados, como productos, efectos e impactos, ha sido siempre una constante. La lógica necesidades-inversión-resultados, ha sido reemplazada por la de inversión-oferta-demanda. De este modo se asegura instrumentalizar la “ayuda” necesaria y cumplir con las prioridades determinadas por el BM en su “Marco Integral de Desarrollo” y su “Estrategia de asistencia al país (EAP)”.

El “Plan” no fue una excepción. Extendió la oferta de educación secundaria en zonas alejadas del área rural en función de una supuesta demanda efectiva por dicho servicio. Para esto se focalizó el gasto en una selección de comunidades, “por juicio de expertos”, y planificó el servicio desde la administración central. Las poblaciones-objetivo fueron informadas, pero no se les convocó para que dieran cuenta de sus necesidades, capacidades, recursos, y definieran las alternativas para su satisfacción. La prisa impuesta por los plazos de la “inversión”, reemplazó una vez más a la certeza de la participación y la planificación estratégica.

El “Plan” no se planteó la satisfacción de necesidades sociales existentes, pues esto habría supuesto definir el servicio teniendo en cuenta las relaciones de producción en cada ámbito de ejecución y las diferencias y carencias de *capital cultural* de las poblaciones-objetivo.

En la lógica del mercado, ampliar la cobertura de la educación en cualquier nivel y modalidad en áreas rurales, supone yuxtaponer paquetes de materiales, equipos e instalaciones a realidades diversas y con inequidades diferentes. Esto conlleva problemas pedagógicos, económicos, políticos y sociales que se concatenan.

Pedagógicamente, las adecuaciones o cambios previstos, en cuanto a currículo, métodos, didáctica, estrategias, medios y materiales, no se llevaron a cabo. Esto, debido a sus carencias de fundamento pedagógico y, debido también, a su propósito inscrito en la perspectiva de una oferta educativa para el desarraigo cultural. Socialmente se trató de un proyecto desfasado de la realidad y así subsiste hasta la actualidad. Las necesidades sociales fueron asumidas como immanentes al empobrecimiento histórico de las poblaciones en el área rural y urbano marginal. Su oferta no respondió a las exigencias de la pobreza y el abandono. Consecuentemente, no afectó el problema de la exclusión social. Políticamente, su sentido fue el de la movilidad social que se concreta en procesos intensivos de migración del campo a la ciudad. Demográficamente, estos procesos complejizan la presión espacial y de servicios básicos en las ciudades generando, problemas de hacinamiento, precariedad, salubridad, seguridad vecinal.

Si algo es consustancial a la oferta impuesta de educación desde los organismos financieros y de cooperación internacional, es precisamente su orientación opuesta a sentar las bases del desarrollo endógeno para el arraigo cultural de las poblaciones rurales. Esto forma parte del pensamiento que nutre sus decisiones y acción.

Las realidades rurales necesitan de servicios educativos distintos en su concepción y proyección a partir de diagnósticos de sus necesidades, capacidades y recursos y del pronóstico de alternativas factibles y sustentables. Independientemente de la modalidad de que se trate, la educación escolar instrumentalizada desde los organismos internacionales, para las áreas rurales y los pobres, no asegura otra posibilidad que la migración hacia la informalidad en las ciudades. Esto incrementa la tendencia de las sociedades hacia el conflicto, la inseguridad, el pandillaje, la corrupción, el crimen organizado, la violencia institucionalizada.

La educación escolar, como factor contribuyente al desarrollo, no puede ignorar la urgencia de desarrollar en los educandos las capacidades intelectuales y prácticas para afrontar los cambios del futuro desde sus propias realidades, como condición indispensable para asegurar una mejor calidad de vida.

Ayudar a situar al estudiante en el mundo real y práctico de su realización personal, no contradice la posibilidad del desarrollo. Permite concretar el desafío de enseñar a construir para que adolescentes y jóvenes hagan por ellos mismos lo que su desarrollo personal requiere y la realidad donde viven impone.

Homogenizar la oferta educativa desde las prioridades y la lógica del BM, es convertir la mayor cobertura educativa en una mayor cobertura de migrantes en las

ciudades, esto es, en una mayor disolución de las relaciones primarias de clase, pertenencia e identidad.

Mantenerse en la lógica de la “Estrategia de asistencia al país EAP” y del “Marco integral de desarrollo DIM” del Banco Mundial, inhabilita las posibilidades de concretar una alternativa válida de inclusión social. Es, políticamente, su negación.

Insistir en las prioridades establecidas por el propio Banco en el Proyecto de “Educación para todos” e impuestas en la “I Conferencia mundial de educación de Jomtien”, en 1990 y en los seis objetivos del “Marco de acción” de Dakar en la “II Conferencia mundial de educación” el año 2000, es hacer de la educación un ejercicio opuesto a su contribución al desarrollo.

No debe perderse de vista que ya en Jomtien se preveía que, además de los medios tradicionales, debían movilizarse bibliotecas, televisión y radio, para satisfacer las necesidades de educación básica de todos, y que estos elementos deberían constituir un sistema integrado y complementario, de modo de reforzarse mutuamente y contribuir a crear y a desarrollar posibilidades de aprendizaje permanente (Jomtien, 1990). Y en Dakar, se establecía, como una condición para alcanzar los objetivos de su Marco de acción, “aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC” (Dakar, 2000). Lo que no se decía es que estas previsiones se sustraían a la realidad de la educación, como un problema económico y social. Se decía que “el uso de los medios de comunicación, incluyendo la televisión en circuito abierto, significaba un tremendo potencial para educar al público y para compartir importante información entre aquellos que necesitan saber” (Op cit, p 19). Lo que no se decía es que se trataba de una oferta de educación que hacía abstracción de la complejidad económica y social de la realidad histórica de nuestros pueblos rurales y urbano marginales de las ciudades y las grandes capitales. De una oferta que acentúa las desigualdades. Que hace de la ampliación de la cobertura un problema mayor, pedagógico, económico social y político.

También en Jomtien y Dakar, además de sentarse las prioridades de la “educación para todos”, se redefinieron los alcances de la cooperación internacional. El punto 14 del “Marco de acción de Jomtien” establecía que los propósitos primarios de la cooperación bilateral y multilateral deberían “asumirse dentro de un verdadero espíritu de asociación para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje, apoyar reformas importantes o ajustes sectoriales, y experimentar enfoques innovadores en la enseñanza (Jomtien, 1990b). Y en el Marco de acción de Dakar, se establecía que había que “intensificar la ayuda internacional para el logro de los objetivos fijados por los organismos internacionales”. Para esto, el BM y los otros organismos bilaterales y multilaterales de financiación y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado, deberían movilizar nuevos recursos financieros. “Ningún país comprometido seriamente con la ‘educación para todos’, debería verse frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr las metas” (Dakar, 2000). El mundo entero saludó una y otra iniciativas. Pocos advirtieron que se trataba de un nuevo esquema de dependencia a través de la educación que cincela conciencias.

Lo que se impuso en 1990, era el modo de producción capitalista que se consolidaba como hegemónico con el fin de la experiencia soviética y de su influencia en el mundo. En este contexto, en el 2000, lo que se impuso era hacer funcionales macro economía con desigualdad social. En esta perspectiva, la educación empezó a perfilarse como un “servicio público impropio”¹²⁷. Esto significó asignarle a la sociedad en su conjunto, mayores responsabilidades en el planeamiento, la conducción y el financiamiento de la educación pública, a través de los “Foros educativos nacionales”, mientras se profundizaban las concesiones de nuestras economías al capital extranjero, y la educación empezó a ser asumida como un negocio para la iniciativa privada, y un coto cerrado para la iglesia católica y protestante, en estados constitucionalmente definidos nacionales y laicos.

La *reproducción* de este “modelo” resultaba impostergable y había que asegurarle velocidad y efectividad. El sistema educativo, sus estructuras, sus políticas y sus procesos formal e informal deberían ajustarse a estos imperativos utilizando para esto la tecnología de punta. La televisión, la radio, el computador, serían los mejores aliados de una estrategia concebida en función del modelo “global” apoyado en la “web” y la Internet. La realidad social de los países empobrecidos y sus contradicciones, fueron variables a las que el modelo se yuxtapuso.

4.1 Oferta de educación a distancia y capital cultural

Tomando como ejemplo la oferta de de educación rural a distancia expresado en el “Plan”, su yuxtaposición a la realidad heterogénea de las 101 comunidades en las que se implementó, significó el fracaso de sus metas pedagógicas, y de sus repercusiones para esas comunidades, en lo social, político y cultural.

Planteado como una alternativa pedagógica para la mejora de los rendimientos en Comunicación Integral y Matemática, de los estudiantes implicados, respecto de sus pares de instituciones educativas que operan en la modalidad presencial, los resultados fueron igualmente deficientes en Comunicación y muy deficientes en Matemática.

En el primer caso, dentro de una escala vigesimal, los estudiantes del “Plan” alcanzaron promedios ponderados de 7.7 y 8.6 para varones y mujeres de 2º grado de secundaria, respecto de sus pares de instituciones presenciales que lograron 9.3 y 10, respectivamente. Para estudiantes de 4º grado, estos promedios fueron de 8.5 y 8.7 respecto de 9.9 y 11.

¹²⁷ Lo que define la naturaleza y características de un “servicio público impropio”, es que el Estado abdica de su rol ejecutor y administrador de la educación, en beneficio de las concesiones que en este sentido otorga a la iniciativa privada, dentro de una clara orientación privatizadora de la educación. La municipalización de la educación, los “convenios” entre ministerio de educación y consorcios de colegios católicos, colegios de “Fé y Alegría”, y los llamados “Parroquiales”, que se regulan por sus propias normas y establecen sistemas de trato diferenciado frente a la legislación existente, las contrataciones y los nombramientos de docentes en la carrera pública magisterial, son también formas de cómo se concreta la educación como “bien público impropio”.

En el caso de Matemática, los resultados fueron igualmente desalentadores respecto de los supuestos asumidos. Los estudiantes del "Plan", del 2º grado alcanzaron promedios ponderados de 3.7 y 3.3 para hombres y mujeres, respecto de sus pares "presenciales" que lograron 3.6 y 4.1, respectivamente. En el 4º grado los resultados fueron 4.3 y 2.5 para hombres y mujeres del "Plan", respecto de 2.5 y 1.8 de sus pares "presenciales".

Frente al supuesto de que los estudiantes del "Plan" lograrían mejores rendimientos en las áreas de Comunicación y Matemática, por la aplicación de tecnologías de información, respecto de sus pares de instituciones educativas presenciales que carecían de esos medios, la realidad evidenciaba rendimientos casi iguales.

Confrontados estos resultados con los niveles de dificultad que se plantearon en las pruebas aplicadas en el Área de Comunicación, los estudiantes de 2º y 4º grado, tanto del grupo experimental como del de control, de uno y otro sexo, demostraron ser:

- Competentes para leer textos de 200 palabras (2º grado) y 350 palabras (4º grado), entre 1 y 5 minutos dentro de un rango estimado de 1 a 7 minutos.
- Menos competentes para leer textos comprensivamente en un rango estimado de tiempo de 7 a 15 minutos.
- Competentes para identificar personajes, que implica capacidad para memorizar.
- Menos competentes para describir situaciones y precisar hechos, que implica deficiencias en la capacidad de análisis, de síntesis, y para contextualizar.
- Incapaces para auto-observarse y observar retrospectivamente su realidad y/o experiencias, crear situaciones, describir hechos vividos, redactar por escrito.
- Incompetentes en el conocimiento y uso de normas de redacción, puntuación y ortografía.

En Matemática, los estudiantes de 2º y 4º del grupo experimental y de control, hombres y mujeres, demostraron:

- Ser incompetentes en el uso de algoritmos para resolver problemas
- Tener serias dificultades en el ejercicio de capacidades de razonamiento, de discriminación reflexión e interpretación.
- Ser incompetentes para aplicar el concepto de mínimo común múltiplo (MCM) a situaciones operativas, reconocer situaciones problemáticas con triángulos semejantes y aplicar procedimientos no rutinarios para resolver problemas.
- Tener limitaciones para entender los contenidos matemáticos explícitos e implícitos en problemas de dificultad acorde con los grados previos de estudio.
- Verificar e interpretar resultados en relación con situaciones cotidianas
- Generalizar soluciones y estrategias para situaciones de problemas nuevos
- Encontrar la forma de salir de las dificultades mínimas planteadas en los problemas utilizando los aprendizajes previos u otros medios adecuados.

El “Plan” no produjo cambio significativo alguno en las estructuras cognitivas de los estudiantes implicados de 2º y 4º grados. No sólo no incorporó ideas nuevas que puestas en relación con las ya adquiridas, produjeran nuevos significados, sino que las ya adquiridas eran inexistentes. Desde esta perspectiva, los efectos del “Plan”, o cambios en las estructuras cognitivas de los estudiantes, fueron nulos o casi nulos. En consecuencia, sus impactos, inexistentes. Lo que quiere decir que los estudiantes de 2º y 4º grado estaban inhabilitados para provocar cambios cualitativos en su vida personal y en sus interacciones con sus semejantes y con su medio.

No obstante, el “Plan”, despertó expectativas latentes en los estudiantes respecto a estudios superiores, en unos, y de trabajo en otros, induciendo la emigración, el desarraigo y la desidentificación. Satisfizo las condiciones inherentes a la *reproducción*, al introducirse como proceso alienante de las relaciones primarias y la pertenencia de clase de la población rural.

Esto permite enfatizar que las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes de las áreas rurales, no son inherentes a la oferta de una modalidad educativa que se supone cualitativamente superior a la presencial. Desde lo que en este libro se sostiene, las posibles mejoras en la educación y la posibilidad de afectar su condición como factor de exclusión tiene como punto de partida el *capital cultural incorporado*. En este sentido, los planes, programas y proyectos que pretenden homogenizar una realidad que es física, histórica y culturalmente heterogénea y compleja, satisfacen la oferta de los organismos internacionales (financieros y de cooperación técnica), pero no constituyen alternativas pertinentes y válidas para una demanda potencial que hunde sus exigencias en el origen de clase y la situación de pobreza.

Si bien el fracaso educativo de las tres últimas décadas del siglo pasado advertía que la efectividad en la construcción de aprendizajes y el logro de rendimientos, no pasaba por la implementación de “escuelas eficaces”, lo que va del presente siglo está probando que tampoco pasa por una supuesta “modalidad eficaz” de *educación a distancia*. Esto, como ya se dijo, debido a que ésta no constituye una alternativa pedagógica válida, sino una modalidad de educación orientada a la ideologización masiva apoyada en la manipulación de las TIC. La necesidad de rescatar el valor y pertinencia de éstas en tanto aliados importantes en las estrategias para la enseñanza y para el aprendizaje, es una cuestión impostergradable.

Respecto del *capital cultural incorporado*, el estudio del “Plan” insistió en el origen de clase y la situación familiar de los estudiantes. Se implicaron variables tales como años de estudio de los adultos del hogar del estudiante, ocupaciones e ingreso per cápita de sus integrantes, infraestructura física de la vivienda que determina el mayor o menor grado de hacinamiento, de ventilación, de luz natural, de comodidad, de ambiente para el estudio; disponibilidad, actualidad y uso de libros, revistas; disponibilidad, conocimiento y dominio de artefactos telemáticos e informáticos; organización familiar, cuyos extremos son los hogares con jefatura femenina o masculina sin cónyuge (monoparentales), y aquellos integrados por

cónyuges casados; convivencia familiar para advertir situaciones de violencia, castigo, respeto, afecto.

En el caso del *capital cultural objetivado*, se tuvieron en cuenta variables tales como inicios de escolarización, aprendizaje motor, destrezas y habilidades de pensamiento, desarrollo de capacidades, competencias básicas, conocimientos. Se tuvo en cuenta la relación de consustancialidad existente entre la posibilidad de un mayor o menor desarrollo de este capital, teniendo como base el *capital cultural incorporado*.

El estudio constató la fuerte incidencia de estos capitales en los logros de aprendizajes y específicamente en los rendimientos de los estudiantes del grupo experimental¹²⁸. El 75% de los padres eran analfabetos absolutos o funcionales, un 17% alcanzaba diferentes grados de primaria, un 5% grados de educación secundaria y 3% secundaria completa. Para la mayoría, el paso por la escuela no significó más que un tránsito obligado. Sólo los padres o madres que de una u otra manera consolidaron algunos aprendizajes por su relación con el comercio o con alguna otra actividad de servicios, tenían alguna posibilidad de incidir en los aprendizajes de sus hijos. Esto, dentro de la relatividad que supone el rechazo que genera en los estudiantes de secundaria, la ingerencia de sus padres en “sus problemas”. La ayuda de lo padres, en general, se limitaba a enterarse de las calificaciones, la disciplina y al otorgamiento de permisos para que el hijo (a) participe en actividades previstas fuera de la comunidad y a cubrir los costos que esto implicaba.

La precariedad de las viviendas era una situación generalizable para quienes tenían como actividad ocupacional la agricultura. El hacinamiento, la contaminación por humo, el desorden, la falta de higiene, la ausencia de instalaciones para la eliminación de excretas, la inexistente distribución de ambientes, constituían situaciones generalizables.

La organización familiar en el caso de padres casados o convivientes se sustentaba en la figura paterna, pero era la madre quien ejercía el liderazgo para las cuestiones referidas a la educación de los hijos, aún cuando era el padre el que finalmente adoptaba las decisiones. En el caso de las familias monoparentales, el rol de madre o padres lo asumían las abuelas y abuelos o las hermanas y hermanos mayores. Los casos de abandono familiar, respondían a cuestiones ocupacionales con temporalidad imprevisible y a situaciones de desintegración familiar. Aquí, la responsabilidad paterna y materna recaía en la abuela materna o los tíos paternos.

Una constante en la oferta de los paquetes educativos impuestos por el BM y, en general por la cooperación internacional, es asumir condiciones inexistentes en nuestros países, para la ejecución de sus propuestas y políticas. Esto, resulta

¹²⁸ Aún cuando metodológicamente no sea válido extender esta afirmación al grupo de control, los resultados alcanzados por los estudiantes de este grupo, luego de aplicadas las pruebas de Comunicación y Matemática, podrían advertir, también para este caso, la incidencia de los factores asociados al *capital cultural*.

funcional a sus inversiones. Revertirá en nuevos financiamientos para ir “superando las dificultades”, ad infinitum.

4.2 Demanda de educación a distancia y capital cultural

La historia de la *educación a distancia* aparece referida a los cursos por correspondencia que circularon en la década de los 50 y que tenía como destinatario a los adultos de diferentes ocupaciones o que aspiraban a tener una. También los jóvenes eran destinatarios de cursos sobre diferentes manualidades y enseñanza de idiomas. Hoy, se la vincula con estudiantes formales e informales de todas las edades y condiciones sociales.

Los estudiantes adultos o jóvenes de *educación a distancia* tienen una variedad de razones para optar por esta modalidad de estudios. Algunos están interesados en obtener un grado académico para optar por un trabajo mejor. Otros toman cursos de especialización o actualización para aumentar sus conocimientos y asegurar mejores niveles de productividad. La calidad de los programas o cursos se establece por su valor instrumental. La validez y pertinencia de los “aprendizajes”, están en función de las exigencias del puesto de trabajo y de su expresión monetaria. Lo que menos importa es si las instituciones que ofertan el servicio están acreditadas y certificadas. En la mayoría de casos, lo que importa es asegurar un título, diploma o grado para posicionarse mejor en el mercado y ser “competitivo”.

Según García (2002), la demanda de *educación a distancia* está condicionada por factores socio-políticos, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación, las transformaciones tecnológicas.

En el orden de los factores sociopolíticos, dice que el aumento de la demanda se debe a la masificación de las aulas presenciales debido a la explosión demográfica; la salida de bruscos cambios políticos¹²⁹; la existencia de capas desatendidas, como los residentes de zonas geográficas alejadas, adolescentes y jóvenes que aspiran a migrar hacia las ciudades, amas de casa, hospitalizados, reclusos, emigrantes, mayores de edad; y a la necesidad de aprender a lo largo de la vida.

Lo que García no advierte es que en realidades de países empobrecidos, toda la población que constituye la demanda efectiva por educación en las ciudades grandes y medianas, es una población carente de *capital cultural* en sus tres diferentes formas. Esto, lejos de constituirse en una oportunidad, se convierte en una seria desventaja para asegurar aprendizajes y capacidades. Lo que los diferentes grupos poblacionales provenientes del campo, o de las áreas urbano marginales, aseguran con su demanda por una educación que sólo les exige almacenar información y repetirla, es certificar niveles de aprendizaje deficitarios

¹²⁹ Al respecto, cabe recordar que el Perú vivió el período de “guerra sucia” o guerra de baja intensidad prevista en los manuales de seguridad nacional de los Estados Unidos, entre 1980 y el 2000.

y títulos y grados educativos que están generando un círculo vicioso de mediocridad irreversible.

En el orden de la carestía de los sistemas convencionales, advierte que la demanda se debe al hecho de que la educación cara a cara exige cada vez de mayores gastos en infraestructura, instalaciones, mantenimiento, que los gobiernos no pueden solventar. Esto llevaría a los organismos internacionales al convencimiento de que invertir en educación es aumentar el “capital humano” de una sociedad y que dentro de esta perspectiva los costos de la *educación a distancia* se sitúan en un porcentaje muy inferior al de la educación convencional asegurando el aumento del número de beneficiarios y generando economías de escala.

Esta no es sólo una cuestión debatible, sino también encubridora del verdadero sentido que guarda el financiamiento externo en educación en países empobrecidos. No sólo se trata de asegurar lucrativos negocios para las empresas socias de la institucionalidad financiera internacional, proveedoras de los insumos y servicios necesarios, de la mano con una administración pública corrupta en nuestros gobiernos, sino también, de asegurar una cobertura cada vez mayor de *reproducción social*, ahora, en tiempo real.

En cuanto mito de la “formación permanente” que los epígonos de la educación a distancia arguyen como una de sus bondades, en realidad se trata de asegurar la continuidad de procesos de enajenación social. Cada vez mayor número de jóvenes y adultos se ven obligados a acudir a sistemas de *educación a distancia* para responder a las imposiciones del mercado y asegurar de este modo, no precisamente, mejores niveles productividad y de competitividad deseables, sino una competencia desleal asentada en el individualismo y la meritocracia salvaje..

El mito de la igualdad de oportunidades es otro hecho que los defensores de la *educación a distancia* arguyen a favor de su extensión. Pero, las oportunidades educativas dependen de las oportunidades que los individuos hayan tenido para enfrentar los desafíos básicos de su formación entre los cero y tres años. Y esto, en nuestros países, es lo primero que se tiene que resolver desde políticas que no se concilien con las imposiciones de la institucionalidad financiera y el pensamiento de los gabinetes estratégicos a los que sirve esta institucionalidad.

Respecto de la otra razón que se esgrime a favor de la demanda y que tiene que ver con el supuesto de que en la *educación a distancia* no se precisa de la presencia del profesor para el logro de aprendizajes reflexivos y significativos, no existe hasta hoy estudio, o argumentación válida alguna que pruebe la veracidad de este aserto.

En el orden de las transformaciones tecnológicas, García dice que la demanda tiene que ver con el hecho de que las tecnologías reducen las distancias, posibilitan el uso de metodologías adecuadas integrando medios de comunicación audiovisual e informáticos en acción multimedia y comunicación horizontal, y el uso de equipos de grabación, reproducción y transmisión de

textos sonido e imagen. La realidad de que gran parte de las tecnologías de última generación se encuentran en los hogares de multitud de ciudadanos sería otra razón, así como el estudio independiente y cooperativo (Op, cit, pp. 44-48).

Concebidos dentro de la lógica de mercado, las “transformaciones tecnológicas” a las que alude el director del proyecto UNESCO de educación a distancia, para las poblaciones hispanohablantes de América latina y el Caribe, son paquetes para realidades urbanas y poblaciones con *capital cultural incorporado* del cual no carecen las mayorías poblacionales de los países colonialistas que usurparon y usurpan nuestro derecho a una educación liberadora.

Más allá de esto, cabe decir que en realidades que fueron invadidas en plenos procesos de construcción de sus nacionalidades, algunas de las cuales no han terminado aún de superar los límites del régimen de hacienda y obraje impuestos hace más de 500 años, las nuevas tecnologías sirven para su reedición y para asegurar el enriquecimiento ilícito que supone la actividad extractiva del BM, el BID, la USAID y sus socios inversionistas. En estas realidades, los paquetes impuestos aseguran el propósito desarticulador de nuestras economías y nuestras culturas y evitan el tránsito a formas de organización económica, social y política en la perspectiva de la liberación esperada.

Bibliografía

Althusser, Luis

(1971) *La revolución teórica de Marx*. Sexta edición. Siglo XXI editores, S.A., México.

(1975) *Escritos*. Laia. Barcelona- España.

ANCED (2011)

“Educación a distancia. Universidades on line de Perú”. Asociación nacional de educación a distancia. Listado de universidades públicas y privadas ordenadas por departamento.

<http://www.altillo.com/universidades/peru/online>

Andréu, Jaime (s/f)

“Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada”. Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada. España. Extraído y recensionado el 15/03/2004 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

ANR (2011)

Directorio Universitario 2011. Edición a cargo de Asamblea Nacional de Rectores ficina de Imagen Institucional. Correo electrónico: rpp@anr.edu.pe

Bachelard, G (1972)

La formación del espíritu científico. 2ª edición Siglo XXI. Buenos Aires-Argentina

Barriga, Carlos (2000)

“Objetivos versus competencias: una oposición imposible”. En, Revista peruana de educación, Año V, N° 5. Optimice editores, Lima-Perú

Baudelot, Ch y Establet, R (1976)

La escuela capitalista en Francia. 2da edición. Siglo XXI, Madrid-España.

Blumer, H (1982)

El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Hora D.L. Barcelona-España

Bourdieu y Passeron (1975)

El Oficio del Sociólogo: presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. México.

Børje, Holmberg (1985)

Educación a Distancia: Situación y Perspectiva, Editorial Kapeluz.

Bourdieu, P y Passeron J.C. (1977)

La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona-España

Bourdieu, Pierre

(1979) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

(2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, 8ª edición, Madrid España pp 108-124

Bowles, S y Gintis, H (1985)
La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI, Madrid-España

Bravo, Carlos (2002)
"El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad". Revista de ciencias humanas- Universidad Tecnológica de Pereira UTP. N° 30. Colombia pp 1-20

Braslavsky, Cecilia, Cosse, Gustavo (2003)
"Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación" Congreso Calidad, equidad y educación. Donosita, 28 y 29 de agosto.

Brunner, José (2010)
"Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela". Mesa redonda II Lengua y educación. V Congreso internacional de la lengua española. Valparaíso- Chile.

CEPAL (2002)
Panorama social de América Latina 2001-2002. Santiago-Chile.

Cohen, E; Schiefelbein, E; Wolff, L; Schiefelbein, P (2000)
¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. La búsqueda de la eficiencia. CEPAL, División de desarrollo social. Serie políticas sociales Volumen I. Santiago de Chile

Cerezo, José y Luján, José (1998)
"Filosofía de la Tecnología". Revista Teorema, Vol XVII/3.

Contreras, Ruth, Alpiste Francesca y Eguía, José (2006)
"Aprendizaje combinado". Teoría Vol 15. Universidad de Bio Bio, Chillan Chile, pp 111-117

D'Alessandre, Vanesa (2010)
"Adolescentes que no trabajan ni estudian". Sistema de información de tendencias de educación en América latina SITEAL Cuaderno 04-París.

Declaración de Venecia (1986)
"La ciencia ante los confines del conocimiento: prólogo de nuestro pasado cultural". Bulletin interactif du centre international de recherches et études transdisciplinaires N° 2, Juin, 1994.

Descartes, R. (1974)
Discurso del método. Losada. Buenos Aires-Argentina

Dilthey, W (1994)
El mundo histórico, FCE, México.

- Domínguez, Guillermo y Lozano, Luz (2003)
 “El concepto de calidad y su evolución”, Instituto Nacional de Empleo (INEM) de España, *Calidad y formación: binomio inseparable*, INEM Publicaciones, Madrid.
- Durkheim, Emile (1979)
Las reglas del método sociológico, La Pleyade, Buenos Aires
- Eco, H (1983)
Cómo hacer una tesis. Quinta edición. Gedisa, Barcelona-España
- Elías, N (1994)
El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. FCE. México
- Escaño, José y Gil María
Cómo e enseña y cómo se aprende. Cuadernos de educación. 4ta edición. Universitat de Barcelona. Editorial Horsori. Barcelona-España.
- Esteban, Manuel (2008)
 “Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje”. Universidad de Murcia, España.
- Galarza, Luis (1996)
 “El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia”. Ávila, P. y Morales, C. (Eds.) ILCE-OEA-PROMESUP. , México pp 21-35.
- García Aretio, L.
 (2009) *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Primera edición. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Librería UNED. Madrid-España
- (1993) “Un modelo de evaluación de instituciones de enseñanza a distancia”. I Seminario sobre metodología pedagógica. UNED, Madrid. pp 123-134
- (1990) *Objetivos y funciones de la educación a distancia*. Actas del congreso internacional de filosofía de la educación. UNED, Madrid, pp 44-48)
- (1987) “Hacia una definición de educación a distancia”. Asociación iberoamericana de educación a distancia. Año 4 N° 18. UNED, Madrid. Pp 1-4
- (2002) *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. 2da edición. Editorial Ariel S. A.
- Garfinkel, H (2006)
Estudios en etnometodología. Traducción de Hugo Pérez. 1ª edición. Anthropos. Bogotá-Colombia

- Garaudy, Roger (1970)
Introducción al estudio de Marx. 1ª edición en español. Ediciones Era, S.A., México.
- Giddens, A (1987)
Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas, Amorrortu, Buenos Aires-Argentina
- Gil, José (1998)
La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción: En <http://laberinto.uma.es>
- Gimeno Sacristán et. al. (2006)
La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Ediciones Morata, S. L. Madrid-España.
- Giroux, Henry (1985)
“Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-55
- Glaser, B. y N. Strauss (1967)
The Discovery of Grounded Theory, Aldine press, Chicago. Cap. III: “El muestreo teórico”, Traducción Mimeo.
- Goetz, J. y M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Editorial Morata, Madrid.
- Goffman, E (1981)
La presentación de la persona en la vida cotidiana Amorrortu. Buenos Aires.
- Habermas, J (1989)
Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Buenos Aires.
- Hughes, Jenny (et al) (2009)
Recursos didácticos para la creación de contenidos para entornos de Aprendizaje (Manual de aula de e-learning para docentes). Bruselas.
- IESALC-UNESCO (s/f)
La educación superior virtual en América latina y el Caribe. Libro digital Extraído y recensionado el 03-08-10 de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/EducVirtual.pdf>
- Keegan, D. (1996)
Foundations of Distance Education. Third edition. London: Routledge.
- Kemmis, Stephen (1998)
El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Reimpresión. Ediciones Morata S. L. Madrid-España.

- Khun , T (1982)
La estructura de las revoluciones científicas, FCE, México.
- Kosik, K (1967)
Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo. México.
- Krippendorf, K. (1990)
Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós. España
- Krueger, A (1991)
El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Pirámide. Madrid-España.
- Lakatos, I (1989)
La metodología de los programas de investigación científica, Alianza Editorial, Madrid.
- Lamberte, Alejandra (s/f)
“Redefinición del perfil del docente en la modalidad a distancia en educación”.
Universidad del Salvador USAL. Bs As-Argentina.
- Litwin, Edith (2000)
La educación a distancia: Temas para el debate de una nueva agenda educativa.
Ammorrtu editores, Buenos Aires-Argentina.
- Mancero, Xavier (2001)
“La medición del desarrollo humano: elementos para un debate”. CEPAL. División de
Estadística y Proyecciones Económicas, Santiago de Chile.
- Martínez, Catalina (1988)
Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la UNED.
Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Instituto de Ciencias de la
Educación, 1988. (Colección Estudios de Educación a Distancia, no.4).
- Mead, G. H (1968)
Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Buenos Aires.
- Mejía, E. (2000)
“¿Enseñanza o aprendizaje? Dos modelos pedagógicos”. En, Revista peruana de
educación, Año V, N° 5. Optimice editores, Lima-Perú.
- Mena, Martha; Rodríguez Lidia y Díaz, María (2005)
El diseño de proyectos de educación a distancia. Primera edición. Editorial Stella,
Buenos Aires-Argentina
- Minedu (s/f)
Guía metodológica para el docente-tutor. Empresa editora Leo.
- Minedu

(2003a) *Guía metodológica para el tutor*. Proyecto Huascarán. Fimart, S.A.C.

(2003b) "Ley general de educación".

Moore, M. (1989)

"Editorial: Three types of interaction". *American Journal of Distance Education*. Vol. 3, núm. 2, pág.1-6.

Montiel, Gisela

(2001) "Un estado del arte de la investigación en educación a distancia". Antologías 1. Centro de investigación en matemáticas. Universidad Autónoma de Guerrero-CIMATE UAG-México pp 9-14

Parsons, T (1966)

El sistema Social. Revista de Occidente, Madrid.

Paukner, Fraño (2007)

"La pedagogía en Kant". Aparte Rei 52. Revista de Filosofía pp. 1-4

Peñaloza, W. (2000)

"El problema de las competencias". En, Revista peruana de educación, Año V, N° 5. Optimice editores, Lima-Perú.

Pérez, Ángel (2006)

"A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad". Universidad de Málaga, España. En: Sacristán, G. (Comp) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*". Ediciones Morata S. L. Madrid-España. Capitulo V pp 95-108.

Peters, O. (1989)

"The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialisation and distance teaching". *Open Learning*. Vol. 4, núm. 3, pág. 3-8.

Piaget, J, Lazarsfeld, P, Mackenzie W y otros (1982)

Tendencias de la investigación en las ciencias sociales, Alianza Editorial-UNESCO, Madrid.

Ponce de Haro, Jonathan (2010)

"Hacia un itinerario de aprendizaje sólido para el teleformador: el programa EVA". Revista de Universidad y sociedad del conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya. España.

Popper, Karl

(1991) *La sociedad abierta y sus enemigos*. Editorial Paidós, Barcelona.

(1983) *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós, Barcelona-España

(1980) *La lógica de la investigación científica*. Tecnos. Madrid-España

ramos, rubèn

(1995a) *Investigación Social: Teoría y Práctica*. CELATS, Lima-Perú.

(1995b) “Sistematización documentaria” SMAS asesores-ITACAB Convenio Andrés Bello, Lima-Perú.

(2009) “Balance Educación a distancia” Decanato de estudios a distancia. Universidad Católica Cecilio Acosta UNICA. Maracaibo-Venezuela

(2009) “Objetos de aprendizaje y escenarios”.UNICA, Maracaibo-Venezuela

(2010) “El marco doctrinario de la educación superior en América latina y el Caribe”. SMAS, asesores. 38pp Lima -Perú.

Ramón Óscar (2007)

“Del eLearning al uLearning: la liberación del aprendizaje”. Educaterra.
Sociedad de la información España, pp 1-8

Roldán, Olivia (2005)

“La educación superior abierta y a distancia”. ENLACE Revista digital. Secretaria de gobierno. México, Año 3Nº 2 pp 1-17

Romo, M y Castillo, C (2002)

“Metodologías cualitativas aplicadas al estudio de la nutrición”. Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos (INT)

Sánchez, Miguel (2003)

Metodología de la formación abierta y a distancia. Innovación y cualificación S.L. Málaga-España.

Schütz, A

(1972) *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Editorial Paidós, Buenos Aires-Argentina.

(1977) *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires.

Sánchez, María (1998)

“El papel de las ofertas en la producción de las demandas”. THEORIA Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid-España pp 1-10
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm.

Silvio, José

(2000)La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior en tecnología? Editorial IEALC-UNESCO, Caracas Venezuela 414 pp

(2006) “Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia”. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Publicación de la Cátedra UNESCO de e-learning. Vol. 3 - Nº 1, 14pp.

Skinner, B.F.(1972)

Más allá de la libertad y la dignidad. 1ª edición. Editorial Fontanella S.A. Barcelona-España

Strauss y Corbin (2002)

Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Cap 13 “El muestreo teórico”. Editorial universidad de Antioquia. Medellín-Colombia

Taylor, S. y R. Bogdan (1986)

Introducción a los métodos cualitativos, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Trinidad, Rocío (2003)

“La tecnología ¿solución para mejorar la calidad educativa rural?” Instituto de Estudios Peruanos IEP, Lima-Perú

UNESCO

(1995) “Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior” Conferencia General de la UNESCO. París- Francia.

(1996) “Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América latina y el Caribe”. La Habana-Cuba (del 18 al 22 de noviembre 1996).

(1998) “Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Declaración mundial”. París, Francia, octubre 5 al 9 octubre 1998.

(2002)

Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. Edición en español. Ediciones TRILCE. Uruguay.

(2010) “Llegar a los marginados: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo” París-Francia.

Vargas, Jaime (2000)

“La educación a distancia ¿de qué se trata?”.Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.Volumen 5. Número 1. 2009. pp. 29-37. México.

Velandria, Carmen (2009)

“Propuesta de estándares de calidad para los Estudios a Distancia en la UNICA”. Extraído y recensionado el 12-04-10 de cvelandria@unica.edu.ve

Villalobos, Nelly (1981)

"Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta". Ponencia presentada en Conferencia Latinoamericana de Educación Superior. Costa Rica, p16-19

Von Wright, G (1979)

Explicación y comprensión. Alianza Editorial. Madrid-España.

Wolf, M (1994)

Sociologías de la vida cotidiana, Cátedra, Madrid, 1994.

Referencias documentales

Ministerio de educación- Perú (Minedu)

(1998) “Plan Piloto del Proyecto de educación a distancia EDIST”.

(1999) “Plan operativo Institucional”

(2000) “Plan operativo institucional ”

(2001) “Plan operativo institucional”

(2002) “Plan operativo institucional”

(2003) “Plan operativo institucional”

(2004) “Plan operativo institucional”

(2004a) “Términos de referencia para la evaluación externa del Plan piloto de educación secundaria a distancia. Lima-Perú

(2008) “El modelo pedagógicos del programa de educación rural a distancia” Dirección general de tecnologías educativas-Educación a distancia.

OEI-Servicio Informativo Iberoamericano (2000)

“Educación virtual para zonas rurales del Perú”

Proyecto Huascarán-Minedu

(2002) “Informe Final de Evaluación de Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”.

(2002a) “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia- Resultados de la evaluación por estrato. Primer grado

(2002b) “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia - Resultados de la evaluación por estrato. Segundo grado

(2003a) “El proyecto Huascarán”.

(2003b) “Proyecto de educación secundaria rural a distancia: Sistematización de experiencias”.

Ayala, Ana y Díaz, Marco

(2002) “Resultados de la evaluación por competencias de las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente y Ciencia Sociales Primer Grado”.

(2002a) “Evaluación por competencias de las áreas de Matemática, Comunicación Ciencia, Tecnología y Ambiente y Ciencias Sociales del Primer Grado”.

(2002b) “Evaluación por áreas: 1º y 2º grado”

(2002c) “Evaluación: Lengua vernacular Primer grado.

(2002d) “Evaluación de oro de las cuatro pruebas: Matemática, Comunicación, CTA y Ciencias Sociales, primer y segundo grado”.

(2002e) “Evaluación por género. 1º y 2º grado”

2002f) “Los resultados de la evaluación / Documento de análisis de resultados”.

SMAS Asesores (2001)

“Informe de evaluación de contenidos. Libro y Cuaderno Telesaber 2ª grado Cuarto bimestre”. Lima-Perú.

Carreras, Piera (2002)

“Evaluación del material educativo Telesaber 2do. Bimestre - Tercer grado de secundaria”. Lima.

Mena, Martha (2001)

“Evaluación de materiales impreso. Taller de elaboración de materiales, Reporte final. Lima-Perú.

Masayoshi Akahori (2003)

“The effects of instructional Video in Distancia Learning in secondary schools in Perú”. Toin University of Yokohama.

rrf/03-12



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en

www.morebooks.es



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

