

INCLUSÃO E APRENDIZAGEM COMO IMPERATIVOS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

INCLUSIÓN Y APRENDIZAJE COMO IMPERATIVOS DE LA GUBERNAMENTABILIDAD NEOLIBERAL Y LA CREACIÓN DE LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN EN BRASIL

INCLUSION AND LEARNING AS IMPERATIVES OF THE NEOLIBERAL GOVERNMENTALITY AND THE CREATION OF FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION IN BRAZIL

Beatris GATTERMANN¹
Leandra Boer POSSA²

RESUMO: O presente estudo se insere no campo de investigação das políticas de inclusão na educação profissional e pode ser inscrito entre os estudos que se servem de uma perspectiva pós-estruturalista a partir dos Estudos Foucaultianos, especialmente da noção de governamentalidade, para procedimento e desenvolvimento analítico. Objetivamos identificar, em documentos internacionais, como a adoção da inclusão, na forma de determinação das condições para a educação na atualidade, pode ser explicitada na ordem da governamentalidade neoliberal, construindo as condições para a criação dos Institutos Federais de Educação (IFs). Para tal empreendimento, tomamos como material analítico documentos políticos e de orientação produzidos pelos organismos internacionais entre a década de 1990 e os anos 2000. Com este movimento, percebemos que o investimento na política de expansão da educação profissional no Brasil, com a criação dos IFs, pode se inserir em uma forma de governo em que sua função, como instituição de Estado, pode ser a de produzir um modo de condução e captura dos jovens e, com isso, assegurar uma perspectiva de inclusão que toma como referência o espaço da instituição como fronteira para classificar, identificar e controlar modos de ser da juventude, determinando modelos de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Governamentalidade. Educação profissional. Institutos Federais de Educação.

RESUMEN: *El trabajo hace parte del campo de investigación de las políticas de inclusión en la educación profesional y puede inscribirse entre los estudios que se sirven de una perspectiva post-estructuralista, partiendo de los estudios de Foucault, en*

¹ Instituto Federal Farroupilha (IFFARROUPILHA), Santa Maria – RS – Brasil. Pedagoga no Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto - RS. Membro Grupo de Estudo Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva - GEPE/UFSM e membro do Grupo de pesquisa GEPEE - IFFar. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6700-0804>>. E-mail: beatris.gattermann@iffarroupilha.edu.br

² Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria – RS – Brasil. professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria e realizando estágio Pós doutoral (CAPES) na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educación, Departamento de Educación Comparada, da Universidad de Valencia, Espanha. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6833-7572>>. E-mail: leandrabp@gmail.com

especial de la noción de gubernamentalidad, para el procedimiento y desarrollo del análisis. El objetivo es identificar en documentos internacionales, cómo la adopción de la inclusión, como una manera de determinar condiciones para la educación en la actualidad, se puede hacer explícita en el orden de la gubernamentalidad neoliberal, construyendo condiciones para la creación de los Institutos Federales de Educación (IFs). Para este intento, buscamos analizar documentos políticos y de orientación producidas por los órganos internacionales, entre los años de 1990 y 2000. Con dicho movimiento, percibimos que el investimento en la política de expansión de la educación profesional en Brasil, con la creación de los IFs, puede ser la de producción de una manera de conducir y atraer a los jóvenes y, así, garantizar una perspectiva de inclusión que posee como referencia el espacio de la institución como límite para ordenar, identificar y vigilar modos de ser de la juventud determinando ejemplos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: *Inclusión; Gubernamentalidad; Educación Profesional; Institutos Federales de Educación.*

ABSTRACT: *The present study is part of the research on inclusion policies in professional education and can be included among studies that use a post-structuralist perspective from the Foucaultian Studies, especially from the notion of governmentality, for analytical procedure and development. We aim to identify, in international documents, how the adoption of inclusion, in the form of determination of the conditions for education in the present time, can be set out in the order of neoliberal governmentality, building the conditions for the creation of the Federal Institutes of Education (FIs). For this purpose, we take as analytical material, policy and guidance documents produced by international organizations between the 1990s and the 2000s. With this movement, we realize that the investment in the policy of expanding professional education in Brazil, with the creation of FIs, can be inserted into a form of governance in which its function as a state institution may be to produce a way of conducting and capturing the young people and, with this, to ensure an inclusion perspective that takes as reference the space of the institution as a frontier for classifying, identifying, and controlling ways of being of particular youth models of learning.*

KEYWORDS: *Inclusion. Governmentality. Professional education. Federal Institutes of Education.*

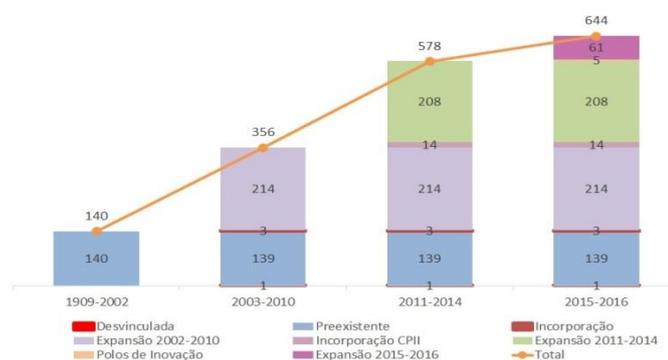
Las reformas, la expansión y la (re)creación de Institutos Federales de Educación Ciencia y Tecnología (IFs) como locus de educación profesional en Brasil, en los últimos años, nos hace emprender un estudio que tiene como objetivo identificar en algunos documentos internacionales el imperativo de la inclusión y la narrativa de aprendizaje como determinación de las condiciones para la educación profesional. Esta, bajo el orden de la gubernamentalidad neoliberal, ha construido las condiciones para reformas en la educación profesional y la creación de los Institutos Federales de

Educación y consecuente actuación de ellos en la Educación Básica de nivel medio integrado con la educación profesional.

Los Institutos Federales de Educación Profesional, creados a través de la Ley n° 11.892, de 29 de diciembre de 2008, tiene como una de las finalidades la oferta de “educación profesional y tecnológica, en todos sus niveles y modalidades, formando y cualificando ciudadanos, teniendo en cuenta la actuación profesional en los diversos sectores de la economía, con énfasis en el desarrollo socioeconómico local, regional y nacional” (BRASIL, 2008).

Es posible identificar que la creación de los IFs está articulada con las políticas educacionales desarrolladas entre los años 2002 y 2014 en Brasil, en los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff, teniendo en cuenta la prioridad dada a la expansión de la educación profesional y un proyecto de inclusión social que toma como espacio primordial la educación. Eso se puede comprobar en la figura abajo.

Figura 1 –Expansión de la Red Federal de Educación Profesional en Brasil.



Fuente: MEC (2016). Expansión de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica – en unidades (<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>).

Las directrices que orientan la expansión de la Red Federal y la creación de Institutos Federales priorizan la implementación del campus en “periferias de grandes ciudades y en ciudades del interior lejos de los centros urbanos en que los cursos estuvieran articulados con las potencialidades locales de generación de trabajo” (BRASIL, 2010, p. 14). Este movimiento tiene la intención de incluir a los jóvenes de ciudades y de todas las regiones de Brasil en la Educación profesional, dimensionado, en cada lugar del país: la Educación de Todos sin discriminación, la inclusión de todos y la responsabilidad del Estado, asumida desde las relaciones internacionales y con los

organismos internacionales, con políticas públicas de educación y desarrollo de los individuos para el desarrollo económico y social del país.

Tenemos así los IFs como instituciones creadas y ubicadas dentro de un conjunto de instituciones que actúan para dar cuenta de cuestiones sociales, económicas y tecnológicas y formar sujetos para un modo de vida contemporáneo, para un mercado laboral globalmente articulado y que tiene en la tecnología y en el conocimiento uno de sus principales ejes.

La necesidad de capacitarles a los individuos para que empiecen a moverse en el compromiso de aprender, acompañar las tecnologías, producir, consumir y mantener el motor económico funcionando implica poner a los individuos en movimiento, circulando, produciendo, consumiendo más potencialmente.

La creación de los IFs se constituye en una acción institucional diseñada para operar la inclusión en diferentes regiones del país. Ninguna región puede permanecer fuera, los jóvenes necesitan de formación para entrar en el juego económico. Se trata de una institución de educación profesional puesta en regiones donde datos de IBGE, de las evaluaciones externas y de los índices producidos señalan la necesidad de estrategias gubernamentales de la población, de gestión del riesgo respecto a la vulnerabilidad social, económica y productiva.

Parece haber, por lo tanto, una relación entre investimentos del Estado en Políticas de educación profesional y una táctica de asignación institucional en determinados espacios geográficos y discursivos para que las instituciones de educación profesional puedan operar el condicionamiento de un modo de vida para que todos tengan la posibilidad de incluirse en el juego productivo-económico.

Incluir e incluirse es parte del juego en que “una de las principales reglas del juego neoliberal: la inclusión de todos” (LOCKMANN, 2013, p. 33) pone en funcionamiento una táctica de actuación del Estado a través de la educación. Una táctica que se observa con la ampliación de la Red Federal de Educación Profesional, siendo esta una posibilidad de viabilizar la captura de jóvenes y una política que, mientras que se constituye en prevención y en gestión del riesgo, es una política gubernamental de la población.

Eso se confirma al consultar la página de la Secretaria de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) consulta hecha en mayo de 2017). Los datos encontrados muestran que los IFs están distribuidos por 568 ciudades de Brasil, totalizando 644 *campi* y una ampliación de matrículas en la enseñanza media integrada a la educación

técnica, que en 2008, era de 77.074 y en 2013 se amplió para 534.853 (37ª Reunión Ordinaria del Conif, 2013).

Este investimento tiene relación directa con análisis y proyecciones realizadas por los organismos internacionales para Brasil, y mostrar esta relación, por lo menos en parte es uno de los objetivos de este estudio, que consiste en identificar en documentos internacionales como la adopción de la inclusión, en la forma de determinación de las condiciones para la educación en la actualidad, puede ser explicitada en el orden de la gubernamentalidad neoliberal, construyendo las condiciones para una reforma en la educación profesional en Brasil y más específicamente para la creación de los Institutos Federales de la Educación.

Para tanto, la problematización de este artículo está en realizar una lectura analítica de la expansión/creación de los Institutos Federales y su actuación en la Educación Básica de Enseñanza Media integrada a la educación profesional y tecnológica, comprendiendo que esta se constituye en una estrategia de inclusión que se encuentra dispuesta en documentos internacionales. En este sentido, la pregunta movilizadora es: ¿cómo la diseminación del discurso de inclusión y aprendizaje, presente en los documentos internacionales sobre educación, moviliza políticas como la creación de los IFs?

Para tal emprendimiento, buscamos los y en los documentos internacionales sitiar discursos que señalen las prácticas de reformas en la educación y demarcamos los años 1990 y, más específicamente los años 2000, teniendo en cuenta las reformas de la Educación profesional, la creación de los IFs y la integración entre enseñanza media y educación profesional. Metodológicamente, nos apoyamos en enunciados de los documentos que puedan mostrar estas relaciones, así como los principios indicadores que mueven las estrategias de creación de instituciones especializadas por la conducción de la conducta de los jóvenes.

Emprendemos búsquedas por los sitios de organismos internacionales teniendo como premisa que la educación profesional es parte de las prácticas discursivas de inclusión y, en este sentido, seleccionamos para la producción de este análisis los siguientes documentos:

- Declaración de Educación para Todos, 1990.
 - Estrategias del Bando Interamericano para Desarrollo de Brasil 2000- 2003.
- Agenda 2020 – BM – aprendizajes para todos: invertir en los conocimientos y

competencias de las personas para promocionar el desarrollo

En la lectura y análisis de los dichos documentos, una noción-herramienta analítica emergió con gran potencial: la gubernamentalidad. Nuestra comprensión fue de que la *gubernamentalidad*, como anuncia su formulador, Michel Foucault, “no es [...] objeto de estudio [...], pues funciona como un instrumento, como una herramienta, como puntos de vistas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 73) capaces de hacer ver y mostrar como un problema se produce y se puede pensar. Este fue el uso que hicimos de la herramienta analítica *gubernamentalidad*, o sea, un uso que tuvo como metas hacer ver y decir de la educación profesional problematizada por nosotros, en estos documentos.

Al mirar, leer y puntuar enunciados de estos documentos, construimos la posibilidad de identificar como la educación profesional, diseñada en la creación de instituciones educacionales, como los IFs, posibilita poner en funcionamiento estrategias que tienen el sentido de suplir y direccionar la necesidad y un modo de conducción de la vida y por la captura de jóvenes. Prácticas discursivas de un tipo de educación profesional inclusiva y proyectada globalmente, tanto como estructuración global de los estados, de las instituciones, de la economía, así como con la intencionalidad de gobernar y conducir los sujetos. Es así un tipo de estrategia a operarse por las y en las instituciones que orienta a un modelo normativo de las conductas.

Esta temporalidad histórica expresada por los años de 1990 y 2000 tiene que ver con la consolidación de la redemocratización de Brasil y su consolidación como Estado Miembro y signatario de los modos de hacer políticas públicas estructuradas en y por los organismos internacionales. Pero especialmente, son políticas públicas y principios que ya se iban consolidando en el mundo desde los años 80. Ellas han operado cambios como la de la función del Estado que, de proveedor, empieza a ser “[...] prestador de servicio [empezando a ejercer] una combinación de regulación, seguimiento de desempeño, contratación y facilitación de nuevos prestadores de servicios públicos (BALL, 2014, p. 73) o sea, poniendo en curso la racionalidad del gobierno neoliberal (RECH, 2010).

Es un movimiento en que se puede identificar el papel de los organismos internacionales (Organización para la Comprensión del Desarrollo Económico – OCDE, Fondo Monetario Internacional – FMI, Banco Mundial – BM, Banco Internacional para

Reconstrucción y Desarrollo (BIRD), Organización de las Naciones Unidas – ONU y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura – (UNESCO), tanto en la economía como en la política educacional. Y estos han ocupado funciones que antes eran de los Estados y de los gobiernos de las naciones, creando principios decisivos a las políticas educativas nacionales, con fundamento neoliberal.

Es importante considerar que es entre los años 1990 y 2000 que Brasil efectivamente se insiere bajo la perspectiva de que es gobierno de la nación que necesita producir problemas (con el uso de las estadísticas) y resolución de los problemas de Estado y de la sociedad (economía, mercado, políticas institucionales, sociales, culturales y educacionales de gobierno), si bien que eso se articula con nuevas formas de gobierno en que se pueda poner en práctica las tecnologías políticas globales que producen “nuevos agénciatenos de políticas [...] en un nuevo tipo de espacio de políticas [...] entre agencias multilaterales, gobiernos nacionales y negocios internacionales, [para] formulación de políticas” (BALL, 2014, p. 220).

La gobernabilidad neoliberal en educación proyecta el investimento y la expansión de la educación profesional como política pública de inclusión de jóvenes, o como una práctica para la resolución de los problemas de Estado y de la sociedad. Y eso ocurre pues la educación profesional es parte de las prácticas discursivas en una red global de desarrollo económico y de mercado que se constituye en más de una forma de lucro cuando en un “régimen de lucro, por medio del emprendimiento, [...] para neoliberalar la educación” (BALL, 2014, p. 223), provocando la “dependencia mutua entre mercado y Estado” (p. 47), entre producción y formación de sujetos.

Como un conjunto de prácticas discursivas, concretas, valoradas, de principios y estrategias, organizadas y utilizadas para la resolución de problemas de Estado y de la sociedad, la gobernabilidad neoliberal, además de servir como una matriz supraestatal en la acepción de una política de proyecto hegemónico capitalista que produce “cambios específicos que privatizan, liberalizan y despolitizan; forma de Estado, dinámicas que transforman las estructuras estatales mediante competitividad económica” (SAURA, 2016, p. 14-15), también se configura en una matriz de gobernabilidad de todos y de cada, un tipo de “gobierno a través de tecnologías políticas que conducen las conductas y responsabilizan a los ciudadanos de sus éxitos y fracasos” (SAURA, 2016, p. 14).

Es en este sentido que Saura (2016) recapitula la síntesis de Ong (2007), considerando las direcciones que la gobernabilidad neoliberal ofrece para la

producción de prácticas políticas en la contemporaneidad: el “«N»eoliberalismo (con «N» mayúscula) [...] y «n»eoliberalismo (con «n» minúscula)” (SAURA, 2016, p. 15).

O sea, el «N»eoliberalismo como práctica político-económica que proyecta y realiza

[...] cambios desde su condición estructural, política económica o hegemonía ideológica de clase capitalista [...] implican, en la práctica, la desregulación, la privatización y los cambios en la gestión de los servicios públicos estatales. Los trabajos que forman parte de esta corriente exploratoria han comprendido el neoliberalismo como una «ola global», [...] un «tsunami» que ha intentado imponer una ideología a escala planetaria. (SAURA, 2016, p. 15).

Y el «n»eoliberalismo como práctica que mueve las relaciones humanas, sociales y culturales, teniendo en cuenta el desarrollo y la producción de un tipo específico de sujetos individuales y colectivos, de modo que:

[...] formas de gobierno neoliberal o «conducción de las conductas» son los nuevos modos de gubernamentalidad del «gobierno de las almas» (Foucault, 1991) [...] como gubernamentalidad o mentalidad de gobierno centra el foco de atención en las formas de ejercer una «gubernamentalización de Estado» (Lemke, 2001) o «gubernamentalización de lo social» (Dean, 1999). Para ello se requieren tecnologías políticas y «racionalidades de gobierno» mediante una «gubernamentalidad activa» (Foucault, 2007: 154) que gobierna para el mercado y se erige para producir la competencia. Las tecnologías políticas coexisten con diversas racionalidades políticas donde el «modo de conducta se rige a través de la libertad», en relaciones interconectadas entre «gobierno, los autos-gobernados y el espacio de administración» (Ong, 2007: 4). La gubernamentalidad neoliberal se sostiene como políticas de Estado que se fundamentan en dirigir la conducta de las conductas a través de estrategias de libertad que responsabilizan a los sujetos de sus aciertos y errores (Burchell, Gordon, & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose & Miller, 1992). (SAURA, 2016, p. 15).

La educación y específicamente la formación profesional de jóvenes, por lo tanto, adjetiva el imperativo de la inclusión como una de estas “zonas especiales de desarrollo” (ONG, 2009, p. 327) y de tecnología política que proyecta valores de gobierno y autogobierno que puedan, dentro de espacios institucionales, poner todos dentro y simultáneamente poner límites precisos de como todos y cada uno deben conducirse.

Este escenario caracteriza un proceso captura y al mismo tiempo de control y de identificación de los jóvenes, un control de los riesgos y una economía de gobierno

teniendo en cuenta las estrategias de conducción de las conductas operadas tanto por la libertad y por la inclusión, como por la responsabilidad de los sujetos por su propio desarrollo y emprendimiento desde la formación profesional. Para Ong, se trata de:

Regímenes de vida' (regimes of living) – un término acuñado por Stephen Colier y Andy Lakeoff – que designa ambientes donde las condiciones políticas, sociales y económicas entrelazadas entre sí plantean la cuestión de 'cómo se debe vivir. (2009, p. 328).

Las reformas, la expansión, la creación y la implementación de las Instituciones Federales de Educación Profesional, los IFs, en Brasil, no determinan la historia de la educación profesional en el país, tampoco pueden ser vistos como un proceso evolutivo de superación actual de propuestas antes existentes; sin embargo, provocativamente, buscamos mostrar que la educación profesional gana fuerza desde una tecnología política, de una gobernabilidad que se produce en un conjunto complejo de programa, cálculos, técnicas, aparatos, documentos y procedimiento de gobiernos capaces de capturar todos y cada uno de los sujetos en espacios y prácticas concretas para que estos se construyan y se constituyan desde finalidades concretas (SAUNA, 2016). Y este cuadro es puesto teniendo en cuenta que la gobernabilidad neoliberal en la educación, desde los principios determinados en políticas que se implementan desde directrices internacionales,

permite que cada uno funcione como una empresa [...] Por lo tanto, nada más adecuado para los neoliberales que tener la educación inmersa en este pensamiento, mientras tanto, estando de acuerdo con los principios que visan al juego de la libre competencia. En este sentido, se hace necesario entrar en el juego [incluir], o sea, acercar la escuela del mundo del trabajo, en la búsqueda por resultados más expresivos, más lucrativos, y también en la búsqueda por sujetos que invistan en sí mismos. (RECH, 2015, p. 119).

Entrando en el análisis de los enunciados de los documentos internacionales, con un cierto detalle de ellos, identificamos cierta recurrencia de dos palabras directamente relacionadas al objetivo de este artículo: "inclusión" y "aprendizaje". Vislumbramos las políticas de inclusión y la proliferación del discurso alrededor del aprendizaje como escenario mundial en los años 90. Eso no significa que la inclusión y el aprendizaje hayan aparecido de una sola vez y finalmente en los documentos internacionales en este

tiempo, pero es evidente que emergen con más fuerza desde la Declaración Mundial de Educación para Todos (1990).

En este primero documento, encontramos indicios que muestran la educación profesional y la inclusión como principios que empiezan a orientar y a determinar la dirección de las reformas educacionales en Brasil. La educación para todos puede ser leída como inclusión, en el entendimiento de Santos (2011, p. 75):

[...] en Brasil en consonancia con movimiento mundial de *Educación para Todos*, el tema de la inclusión ha sido una de las preocupaciones recientes de hacen parte de la pauta de las políticas públicas. El argumento de tales discusiones gira alrededor de una reflexión sobre la inclusión como un proceso urgente y necesario para haber una “verdadera” educación de calidad, puesto que ella tiene implicación directa con el desarrollo y el investimento en capital humano. Tal discusión [...] se refiere a la supuesta posibilidad de que con “la inclusión de todos” en tiempos de constantes cambios, la educación se realice de hecho, garantizando el acceso de todos a la escuela y una mayor cualidad de educación para cada uno y para todas las personas en la sociedad.

La noción de inclusión emerge como una importante estrategia que mueve las reformas para lograr una educación para todos, pasando a ganar fuerza y convirtiéndose una gran narrativa. Educación para todos adquiere status de verdad tomando cuerpo en las políticas educacionales, en lo que respecta a: la universalización del acceso a la educación escolarizada; creación de instrumentos escolares que abren las puertas para traer a todos hacia los espacios educativos e institucionales; captura de todos en el discurso del derecho a la educación y a la gestión de una expectativa para que todos quieran obtener acceso y permanecer en los espacios educativos, siendo estos identificados y ordenados para producir un espacio y tiempo para el posicionamiento del sujeto en un sujeto aprendiente.

En análisis de la Declaración Mundial de Educación para Todos de UNESCO, de 1990, es posible identificar que, en las ocho páginas del documento, es recurrente la expresión “Educación para Todos”, o términos sinónimos. En estas diferentes formas de expresión, la expresión “Educación para Todos” aparece relacionada veintitrés (23) veces con el término “aprendizaje”, y corrobora la idea de que la educación para todos se articula a la lógica de aprendizaje de todos.

Una de las principales referencias que nos pareció importante considerar es que incluir todos y cada uno es el mismo que programar la educación de todos y de cada uno

teniendo como referencia primera el individuo para después el contexto social. Primero es la captura de cada uno y su promoción individual como capital humano lo que deriva, a posteriori, el capital que el individuo representa para el contexto social. Esto se puede verificar en el trecho: “**Políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico son necesarias** a la concretización de la plena provisión y utilización de la educación básica **para la promoción individual y social**” (UNESCO, 1990, p. 06, *grifos nuestros*).

Cualquier política educacional de educación básica, incluyendo la profesional es considerada como un espacio de utilización para que, vía aprendizaje, se desarrolle la promoción individual.

Aunque en este documento no aparezca una sola vez escrita la palabra “inclusión”, se observa que está implícita en las elecciones discursivas hechas en su elaboración, como podemos observar en el siguiente fragmento:

Fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones, investigaciones, y con el notable progreso en educación registrado en muchos países, hacen que la meta de la educación básica para todos – por la primera vez en la historia – sea una meta viable. (UNESCO, 1990, p. 02).

Si la inclusión es una meta, el aprendizaje se constituye en una calificación del discurso, convirtiéndose sinónimo de calidad de vida: “Estos conocimientos incluyen informaciones sobre cómo mejorar la calidad de vida o como aprender a aprender” (UNESCO, 1990, p. 02), apostando y proyectando el investimento en el individuo que capaz de aprender a aprender y de disfrutar la oportunidad, puede invertir en sí y beneficiarse de una educación que visa a:

Contribuir para conquistar un mundo más seguro, más saludable, más próspero y ambientalmente más puro, que simultáneamente, favorezca el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. (UNESCO, 1990, p. 02).

Incluir y aprender corresponde a una educación que institucionaliza a todos, a una Institución Educacional como espacio cuya atribución es gestionar y hacer necesario el deseo de aprender, que sea capaz de capturar a todos para una formación, tomando como referencia “satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 02). Y estas necesidades empiezan a ser deseadas como si fueran

necesidades del individuo y, con esto, pasan a definir quiénes y un tipo y un modo de ser del individuo en el contexto social. O sea, necesidades básicas definen y dirigen un modo de ser del individuo, capturándolo en el sentido de que hagan de estas necesidades de aprendizaje sus propias necesidades, siendo ellas:

[...] los instrumentos esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escrita, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), en cuanto a los contenidos básicos del aprendizaje (como conocimientos, habilidades, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir y desarrollar plenamente sus potencialidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente del desarrollo mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo. (UNESCO, 1990, p. 02).

La proyección de un documento internacional señala cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de todos y cada uno – aprendizaje que define un continuo a lo largo de la vida -, características de ser sujeto que, como afirman Possa y Naujorks, hace parte de:

[...] redes continuas de vigilancia y control, subjetivándonos a encontrar, en los espacios formativos y de actuación, medios para constituir en sí y para sí competencias y habilidades para que podamos ser reconocidos, adecuados, productores, consumidores y principalmente políticamente correctos en relación a los demás y en relación a nuestra actuación. (2013, p. 326).

Nos parece que el aprendizaje puede ser tomado aquí como adecuación a una red continua en que la reforma o creación de los sistemas y de las instituciones escolares, desde la educación infantil hasta la educación profesional, empieza a hacer parte de una alianza en que le mezclan discursos de inclusión y aprendizaje como forma de captura de todos.

Es posible ver dos principios básicos en la Declaración de Educación para Todos, (1990). El primero es la inclusión que se traduce en la idea de educación para todos, esta especie de captura por el acceso. Y el segundo se expresa en la idea de que no es suficiente acceder, hay que hacer la captura efectuarse por el aprendizaje, en una institución capaz de “concentrar la atención en el aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 04) y actuar sobre el individuo para que él, disfrutando de estas oportunidades, emprenda en sí, y aprenda a aprender que necesita incorporar para sí las necesidades básicas de aprendizaje que modelan un modo de decir verdadero sobre el sujeto y que adecue su

conducta a una “formación científica y tecnológica” (UNESCO, 1990, p. 02); aunque se responsabilice por su conducta y su propia inclusión y aprendizaje y, por consiguiente, logre “un desarrollo autónomo” (UNESCO, 1990, p. 02), y que tenga individualmente condiciones de competir y, con ello, “cave” su oportunidad en el mercado laboral, siendo productivo para sí, para su familia y contribuyendo con productividad y con crecimiento económico y social.

En el segundo documento internacional analizado, Estrategias del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de Brasil, entre los años 2000 y 2003 (BID, 2000) encontramos en las cuarenta (40) páginas, la recurrencia del término “desarrollo” setenta (70) veces y del término “competitividad” veinte y cuatro (24) veces. En este documento, la educación está vinculada a una matriz de acción del BID en Brasil, que enlecha los principales desafíos que el país necesita enfrentar en el período, puesto que “las autoridades nacionales pusieron la educación en lugar de preeminencia” (BID, 2000, p. 10).

De este modo, la educación se emplea como estrategia y/o intervención para el cumplimiento de los desafíos relacionados a aspectos del desarrollo económico, teniendo en cuenta la reducción de desigualdades.

La educación, en este documento, es estrategia para los desafíos del país, siendo tratada desde sus ópticas que, aún abordadas de forma distinta, están enganchadas una a otra. Una óptica relaciona desarrollo económico en que la constitución de sujetos está relacionada a la capacitación de los individuos, considerando la necesidad de un *upgrade* en sus niveles educativos. Otra óptica habla del desarrollo de los individuos y de la población como elemento esencial para el desarrollo de la economía del país. Así, la premisa para las políticas de educación empieza a ser el crecimiento económico, teniendo en cuenta el modo la educación puede operar la captura de los sujetos para las instituciones y para la formación de emprendedores de sí, poniendo el aprendizaje como capital/valor económico.

Esto, en la gobernabilidad neoliberal, puede caracterizarse como un modo de captura del sujeto para investimento en sí, para desarrollar sus aprendizajes relacionadas al desarrollo del país en relación al:

- “desafío de mejorar la competitividad” (BID, 2000, p. 36): en un contexto de apertura económica, la educación es sitiada como estrategia para la formación y el desarrollo de los sujetos para competir globalmente y contribuir con el desarrollo

económico.

- desafío del “mejoramiento de los niveles educativos [como] condición fundamental para obtener los niveles de productividad y competitividad necesarios para el crecimiento económico sustentado” (BID, 2000, p. 10).
- “desafío de las desigualdades y de la pobreza” (BID, 2000, p. 36), que prevé como acciones la “recuperación del crecimiento económico como equidad y reformas para mejorar la cualidad de servicios básicos especialmente de salud y educación” (BID, 2000, p. 36); luego atribuye prioridad a la “implementación y profundización de reformas en los sectores de la educación, salud, asistencia social” (BID, 2000, p. 10).

El documento muestra que, para el BID, la desigualdad y la pobreza (construidas en datos estadísticos) son problemas que no favorecen al crecimiento económico, que frenan el desarrollo del país, además de enlechar la política de educación como solución, teniendo específicamente la siguiente orientación: “dará alta prioridad a la educación, especialmente de nivel secundario y nivel técnico profesional” (BID, 2000, p. 37).

En una situación de consenso mundial que prevé la inclusión educacional como desarrollo económico, las políticas que reforman la educación secundaria y profesional son tomadas como posibilidad de acceso a todos y el BID propone como política educacional para Brasil la prioridad de investimentos en la enseñanza media y en la educación profesional, que se vuelve “herramienta principal para mejorar la distribución de renta y reducir la pobreza a medio y largo plazo” (BID, 2000, p. 10), bien como la recuperación del crecimiento económico.

Con esto, se tiene una idea de las prácticas discursivas y reformistas de donde emergen la necesidad de creación de los programas y de la amplitud de las instituciones de su acceso y del número de plazas en la educación profesional pública, y de la reforma de la enseñanza media y profesional.

El tercer documento internacional que traemos para el análisis trata de las estrategias del Banco Mundial – BM para la educación, la Agenda 2020, que trae como tema ‘Aprendizaje para Todos: Invertir en los conocimientos y competencias de las personas para promocional el desarrollo’ (BM, 2011). Ya en el título, como un *slogan*, muy convincente, observamos la recurrencia de términos que circulan en los demás documentos, tales como: “aprendizaje”, “desarrollo”, y “todos” que incluimos en la noción de *inclusión*.

En el cuerpo de este documento de dieciséis (16) páginas, algunas recurrencias son expresivas. El término “aprendizaje” aparece cerca de 50 veces y se relaciona con un “periodo de extraordinaria transformación” (BM, 2011, p. 04), citando como ejemplo la “ascensión de los países de renta mediana, liderados por China, India y Brasil”. Dice que esta ascensión produce como efecto la intensificación del “deseo de muchas naciones de aumentar su competitividad mediante el desarrollo de fuerzas de trabajo más capacitadas y ágiles” (BM, 2011, p. 06).

Identificamos que el término “aprendizaje”, al estar presente con tanta robustez en este documento, respecta al hecho de que, en el año 2011 por tener la perspectiva inclusiva de acceso ya circulaba por las políticas educativas, era necesario añadir con más visibilidad la cualidad de permanencia, de modo que el aprendizaje gana un espacio discursivo de excelencia. Ante a ello, lo que se tiene en 2011 es que sólo el acceso no ha posibilitado la inclusión, haciéndose evidente la necesidad de que “todos” que accedieron las instituciones educacionales desde las políticas de inclusión reciban y puedan invertir en aprendizajes de cualidad capaces de operar la constitución de individuos cualificados y adecuados a un modo verdadero de ser y conducirse en este tiempo.

El documento puntúa, desde los datos, que hay evidencias de que “muchos niños y jóvenes de los países en desarrollo salen de la escuela sin haber aprendido mucho” (BM, 2011, p. 04), siendo este aspecto algo negativo para la economía de estos países. Por ello, invertir en una perspectiva de aprendizaje para todos, de educación para todos, es un argumento que se vuelve productivo para la ascensión económica y de desarrollo de estos países.

En la Agenda 2020, el concepto de aprendizaje para todos se define como “la garantía de que todos los niños y jóvenes – no solo los más privilegiados o más inteligentes – puedan no solo [ir a la] escuela, sino también adquieran el conocimiento y las habilidades de que necesitan” (BM, 2011, p. 04).

En un contexto en que aprender e innovar, incluirse y producir tiene valor primordial, la captura se amplía. No es más solo una captura de los sujetos para dentro de la escuela, para estar en las instituciones, pues ahora los conocimientos y las habilidades tenidos como verdaderos y necesarios para el desarrollo económico y social son explicitados claramente como necesarios para los niños y los jóvenes, en la proporción de que la noción de aprender empieza ser una necesidad vital para que estos estén incluidos.

Como se ha dicho, el término “conocimiento” se presenta de forma recurrente en el documento, siendo ubicado veinte y ocho (28) veces. El término “conocimiento” está asociado al término “aprendizaje” y también al término “competencia”: “el crecimiento, desarrollo, la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y cualificaciones que las personas adquieren, no solo en el número de años que pasaron sentados en una aula” (BM, 2011, p. 07). Esto significa que el tiempo escolar no es el primero en una secuencia de importancia, como se había enfatizado en las últimas reformas del sistema educacional brasileño (enseñanza primaria de nueve años, enseñanza media de tiempo integral e integrado...), porque lo importante es la calidad de aprendizaje de los individuos, los conocimientos adquiridos, la competencia y habilidades para seguir aprendiendo de forma calificada.

Para el BM, se deben observar en la composición de las políticas educativas de educación profesional, los cambios tecnológicos de los mercados laborales, que “[...] están a cambiar los perfiles de empleos requeridos por los mercados laborales” (BM, 2011, p. 06). Y en este sentido el aprendizaje se vuelve elemento indispensable para decirse de la competencia de individuo pues “son las competencias del trabajador que determinan su productividad y capacidad para adaptarse a nuevas tecnologías y oportunidades” (BM, 2011, p. 07).

Consideraciones finales

Finalmente, al analizar a los fragmentos discursivos de los tres documentos internacionales, tuvimos como intención no agotar un contexto de influencia, pero dar una muestra de que fue bajo los principios de inclusión y aprendizaje que la educación profesional de nivel medio se fue institucionalizando con la intención de la captura de los jóvenes (acceso de todos) con el objetivo de que su permanencia sea permeada por el aprendizaje que se adecue a los modelos de inversiones en sí, en su formación. Entramos en contacto con discursos apelativos de la esperanza de que, al finalizar el curso, este joven va a tener una profesión y en este movimiento formativo, hay la posibilidad de un gobierno de la conducta para que se mantenga en aprendizaje pues aprender tiene valor en una coyuntura neoliberal.

Incluir y aprender son características de las instituciones y para ello los IFs fueron creados, un emprendimiento en instituciones por todo el país y en reformas de la Enseñanza Media, integrándolos a la educación profesional como forma de gobierno de

parte de la población, para una juventud que en el presente y en el futuro se presente adecuada y productiva. Prepararse para el trabajo, adecuarse al sistema productivo, ser capaz de producir individualmente y aprender siempre con los cambios del sistema es parte del emprendimiento institucional que exige de todos y de cada uno el emprendimiento individual.

Es así que se fundan por efecto la función institucional de los IFs, en la Ley 11.892/2008,

[...] la justicia social, la equidad, la competitividad económica y la generación de nuevas tecnologías. Responderán, de forma ágil y eficaz, a las demandas crecientes por formación profesional, por difusión de conocimientos científicos y tecnológicos y de soporte a los arreglos productivos locales. (BRASIL, 2010, p. 03).

Incluir y aprender a construir un sujeto con condiciones de insertarse y mantenerse en el mercado laboral, competir para ejercer una determinada actividad subsidiado por el conocimiento construido pero principalmente por el investimento en aprender, constituye capital pasible de nuevos investimentos y de productividad. Eso implica que el papel institucional de los IFs está en hacer la formación del joven bajo la óptica del profesional como medio para su adecuación, productividad, competencia y habilidades reconocidas y condicionadas como necesidades, para que ellos puedan lograr un lugar bajo el sol, pero no eternamente, porque para mantenerse bajo el sol, incluso es necesario aprender continuamente, invertir en sí *ad eternum* y para ello, los IFs amplían su actuación con otros programas y procesos formativos, actuando en el PROEJA, en los Cursos de Tecnólogo, en PRONATEC...

En el contexto de una gobernabilidad neoliberal, la orientación de los organismos internacionales en sus documentos es que países en desarrollo invistan intensamente en educación básica para no quedar en contra del desarrollo económico mundial en una coyuntura económica globalizada pues con la innovación tecnológica y la circulación cada vez mayor de la información es vital una educación que capacite todos para competir en el mercado. La cualificación profesional, por lo tanto es condición básica de un sujeto constituido de competencias y habilidades para el aprendizaje continua, que domine nociones básicas que le den condiciones de adaptarse a los cambios de forma rápida, de solucionar problemas, de operar con capacidades de iniciativas y decisiones de forma rápida, de solucionar problemas, de operar con

capacidades de iniciativas y decisión de forma productiva para este mercado. Esto justifica las metas de BID para Brasil citadas abajo:

[...] desarrollo y la expansión de la educación primaria, (grados 1 hasta 8), mejora y expansión de la educación media (grados 9 hasta 11), y reforma de enseñanza profesional (educación para el trabajo), [...] mejora de la cualidad de la enseñanza, especialmente de la enseñanza media como nivel que prepara los alumnos para enfrentar el mundo del trabajo. (BID, 2000, p. 25).

En este sentido, la expansión de las escuelas técnicas, reformadas como Institutos Federales y de la Red Federal de Educación Profesional, puede ser leída como cumplimiento de metas de un proyecto neoliberal orientado por los organismos internacionales, y eso se confirma con el fragmento del documento del BID, cuando dice: “expansión del sistema educativo concentrando esfuerzos en la enseñanza media, con énfasis en medidas que favorezcan el acceso a los grupos menos favorecidos” (BID, 2000, p. 25). O aún esta meta se confirma al reforzar la idea de ampliación del alcance de las redes de captura para que ningún joven quede afuera, para que todos estén incluidos en una ampliación que alcance a todos, que traiga todos para dentro de las instituciones escolares, considerándose la Declaración Mundial de Educación para Todos que compromete Brasil a “ampliar los medios de y la esfera de acción de la educación básica” (UNESCO, 1990, p. 05).

La circulación de una idea de ‘educación para todos’ trae para la necesidad de escolarización y profesionalización que emprender en sí es “aprender a diluirse, hacer parte del juego social, ser cambiante, mantenerse deseante y consumidor” (RECH, 2010, p. 81), moviendo lo que en el neoliberalismo es principio: participación de todos en los juegos de consumo y productividad.

Participar del juego, aprender a lo largo de la vida, aparece articulado con las reformas de la educación profesional en Brasil, una era del *Homo discentis*; este sujeto contemporáneo es un eterno estudiante deseoso de formación y más formación, esta condición de ser una aprendiente a lo largo de la vida y por toda la vida (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009).

Así es posible identificar que la creación de los IFs puede tener algo de creativo localmente, pero sobretodo es línea directa de la actuación de los organismos internacionales, en la formación de las políticas educacionales brasileñas. La educación profesional vía IFs que, “lineada con las políticas de inclusión y con un proyecto de

nación” (BRASIL, 2010, p. 39), toma un modelo de necesidades de aprendizaje, de habilidades y competencias regulador de todos, reglando los deseos, los modos de ser y de conducir a la vida y conducir a los otros.

REFERENCIAS

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC – MEC, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Banco Mundial, 2011.

BID. **Estratégias do Banco Interamericano para o Desenvolvimento do Brasil entre os anos 2000 e 2003**. Banco Interamericano para o Desenvolvimento, 2000.

ETCHEVERRY, Daniel e JARDIM, Denise. “Entrevista com Aihwa Ong”. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 31, jan./jun. 2009, p. 321-328.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexão a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÓPEZ-RUIZ, O. **Os executivos das transnacionais e o espírito de capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

NOGUERA-RAMIREZ, C. **O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2009.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319-328, 2013.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece**. 2010. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

RECH, T. L. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas de educação para a pessoa com deficiência**: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2011. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2011.

SAURA, G. **Neoliberalismo como discurso**. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. n. 47, 2016, p. 11-30.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNESCO, 1990.

Como referenciar este artigo

GATTERMANN, Beatris.; POSSA, Leandra Boer. Inclusão e Aprendizagem como Imperativos da Governamentalidade Neoliberal e a Criação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1632-1651, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11057

Submetido em: 19/02/2018

Aprovado em: 15/07/2018