

Escolarización y sociedad en el contexto latinoamericano

Mario Diaz-Villa

Resumen: Este ensayo plantea una aproximación teórica al tema de las relaciones entre escolarización y sociedad en América Latina. La relación entre estas dos categorías es bastante compleja. Por una parte, pensar la sociedad latinoamericana implica superar las dificultades que surgen de la pluralidad de interpretaciones sobre las macro-dimensiones -junto con sus relaciones- que constituyen el sistema social en el continente, esto es, las dimensiones política, económica, cultural, y social. Por la otra, pensar la escolarización presupone examinar la distribución de ideologías, las imágenes; la desigual distribución del acceso, de los recursos, y del aprendizaje, que corren paralelos a los mitos o representaciones de identidad, valores, e integración nacional.

Palabras claves: Sociedad latinoamericana. Educación. Globalización. Postmodernidad. Escolarización.

Escolarização e sociedade no contexto latinoamericano

Resumo: Este ensaio propõe uma aproximação teórica acerca das relações entre escolarização e sociedade na América Latina. A relação entre as duas categorias é bastante complexa. Por um lado, pensar a sociedade latinoamericana implica superar as dificuldades que surgem da pluralidade de interpretações sobre as macro-dimensões - junto com suas relações o que constituem o sistema social no continente. Isto é, pensar as dimensões política, econômica, cultural e social. Por outro, pensar a escolarização supõe examinar a distribuição de ideologias, as imagens, a desigual distribuição do acesso, dos recursos e da aprendizagem, que ocorrem paralelamente aos mitos ou representações de identidades, valores e integração nacional.

Palavras-chave: Sociedade latinoamericana. Educação. Globalização. Pós-modernidade. Escolarização.

1 Introducción

Este ensayo plantea una aproximación teórica al tema de las relaciones entre escolarización y sociedad en América Latina. La relación entre estas dos categorías es bastante compleja. Por una parte, pensar la sociedad latinoamericana implica superar las dificultades que surgen de la pluralidad de interpretaciones sobre las macro-dimensiones -junto con sus relaciones- que constituyen el sistema social en el continente, esto es, las dimensiones política, económica, cultural, y social. Por la otra, pensar la escolarización presupone examinar la distribución de ideologías, las imágenes; la desigual distribución del acceso, de los recursos, y del aprendizaje, que corren paralelos a los mitos o representaciones de identidad, valores, e integración nacional. El ensayo no aporta cifras, no elabora comparaciones, no estudia las políticas. Solo reflexiona sobre lo que constituyen categorías relativamente abstractas: “sociedad”, o “sociedad latinoamericana”, “educación”, “escolarización”, categorías que corresponden ya sea al campo de las aproximaciones “epistémicas”, ya sea al campo de los “problemas contextuales”.

La importancia del estudio de la relación sociedad-escolarización en América Latina se fundamenta en varias razones críticas, entre otras, el desfase entre los procesos de escolarización y el desarrollo socioeconómico y cultural en los países latinoamericanos. El crecimiento sustantivo de la diversidad de formas de mercado educativo, asociados a la diversificación de grupos sociales que a través de la educación pugnan por mejorar sus condiciones de existencia, y la influencia permanente de las políticas de las agencias internacionales no solo sobre la economía sino, también, sobre el quehacer educativo las instituciones, al tenor de las demandas contextuales, han favorecido el surgimiento de un nuevo conjunto de modalidades de educación, ligeras, cortoplacistas, empotradas en la naturaleza de un mercado laboral flexible. Este punto ha transformado el concepto de escolarización por aquel de educabilidad.

Quizás estos tópicos pueden parecer especializados pero derivan de la necesidad de comprender, por un parte, qué entendemos por sociedad latinoamericana, y qué entendemos dentro de ella por escuela, y sus procesos, y cómo los interpretamos, a la luz de los acontecimientos de la vida moderna y postmoderna. En lo que sigue me referiré inicialmente a la idea de sociedad en América Latina. En segundo lugar abordaré idea de educación o escolaridad. En tercer lugar elaboraré algunas consideraciones generales sobre la escolaridad en América

Latina, con referencia a su modernización y tecnocratización. Finalmente, haré unas breves aproximaciones al futuro de la educación en América Latina.

2 La idea de sociedad en América Latina

Esta sección no proporciona respuestas. Solo abre un campo de posibilidades críticas acerca de la idea de lo que es la sociedad latinoamericana. Esta idea, puede ser controversial si se considera que no hay una concepción absoluta de sociedad ni, mucho menos, de América Latina. Bien sabemos que, en la historia, cada sociedad recodifica o reconfigura sus modelos organizativos y genera nuevas formas de producción y reproducción de sus instituciones, sujetos, discursos y contextos de vida, educación, o trabajo.

La hibridez entre modernidad, postmodernidad y atraso es, quizás, el cuadro más aproximado que permite pensar de otra manera las condiciones de existencia de la sociedad en América Latina. Las constantes que se derivan de estas tensiones -modernidad, postmodernidad y atraso- son el desequilibrio, el desarrollo desigual y la inequidad que está presente en todos los países latinoamericanos. Las cifras muestran una cierta constante de los índices de pobreza en América del Sur: Perú posee un índice del 28,5% de la población por debajo de la línea de pobreza, Ecuador el 34%, Brasil el 27,5%, Colombia el 41%,¹ y así sucesivamente. De acuerdo con el reporte del Banco Mundial (2015) preparado por Louise Cord y otros

[...] con 75 millones de personas que aún viven en pobreza extrema y casi dos tercios de la población pobre o vulnerable a caer en la pobreza, la región aún no ha permitido ni aprovechado el potencial de toda su población. Una persistente falta de oportunidades, de servicios básicos de calidad y buenos empleos ha mantenido a muchos de los pobres en la pobreza y ha hecho más difícil romper el ciclo de pobreza y vulnerabilidad entre generaciones (CORD; GENONI; CASTELÁN, 2015, p. v).

Esta convivencia de la pobreza con los signos de una globalización cada vez más agresiva, que han producido nuevas desigualdades sociales, sumadas a la carencia de expectativas de mejoramiento de las condiciones de vida en corto o mediano plazo, han convertido a América Latina en el reservorio de conflictos y problemas sociales, y en el laboratorio de estudios vinculados al desarrollo humano, a la seguridad, a la violencia, y a la precariedad.

¹ Cifras recuperadas de <<http://www.presidentesargentinos.com/423/423/>>.

El supuesto rostro humano que pretenden las agencias internacionales recomponer en el continente es el producto de lo que ellas mismas han logrado con la imposición de las políticas neoliberales (PNDU, 2014). La recurrencia a preocupaciones como la seguridad, se ha convertido en objeto de políticas que buscan controlar la multiplicidad de amenazas de carácter social, especialmente. En este sentido, abundan estudios fragmentados, que han descompuesto el sentido mismo de sociedad latinoamericana al producir diversidad de objetos sociales o de sociedades, en las cuales se pretende que exista, en medio de los conflictos, una “sana” convivencia.

En general, la idea de sociedad latinoamericana se fundamenta en una serie de representaciones asociadas a la división discontinua de temporalidades, subordinaciones políticas, divisiones territoriales, diferencias y similitudes lingüísticas y, fundamentalmente, desarrollo desigual. La retrospectiva histórica y política de la construcción del “nuevo mundo”, su creciente colonización y modernización, y el precipitado ingreso en la modernidad, han tenido un fuerte peso en estas representaciones. Esto significa que independientemente de la apertura de América Latina a la modernidad, la imagen colonial (MIGNOLO, 2007) es un fantasma reprimido en el inconsciente latinoamericano. Podemos agregar a este punto la reflexión de Mignolo para quien la imagen colonial en el presente guarda las contradicciones que no fueron resueltas en el pasado.² Por lo tanto, es casi que un lugar común decir que las formas de educación en América Latina han sido construidas, en gran parte, a través de la modulación de lo lógico colonial eurocentrista, lógica que en el siglo XXI ha dado paso a la lógica del capitalismo salvaje, con todas sus manifestaciones globales.

Sobre estas bases, no es fácil proclamar una autonomía educativa en América Latina, ni mucho menos considerar un pensamiento latinoamericano autónomo, aislado de las epistemes y del humanismo no continental. Aquí podemos decir que si la lógica colonial disolvió la idea de América Latina bajo el manto de la hibridez de las epistemes y humanismos europeos, en la modernidad propia del siglo XX la lógica colonial está invisiblemente presente en la retórica del desarrollo proclamada por las agencias internacionales (CEPAL, BID, BM, IESALC-UNESCO), las cuales pretende ajustar los horizontes educativos y culturales a la lógica económica y política

² Aparentemente resulta un exabrupto hacer referencia hoy a la imagen colonial. Sin embargo, a pesar de las luchas, de las tensiones, y de las resistencias organizadas el grupos de países, persisten relaciones de determinación que muestran el papel determinante de las hegemonías en el gobierno del inconsciente latinoamericano a través del consumo masivo de bienes físicos y simbólicos. Estos últimos han jugado un papel relevante en la homogenización de las identidades, que hoy pueden considerarse identidades de mercado.

de la globalización. En este caso, las voces económicas definen los principios económicos, culturales y educativos para América Latina, sin considerar sus efectos en el continente.

Como puede observarse, la idea de sociedad latinoamericana posee una semántica que hace difícil comprender la complejidad de sus escenarios presentes y prospectivos. ¿Cómo, entonces, delinear una nueva imagen social y educativa para Latinoamérica en el contexto de la avalancha de procesos económicos y socioculturales globales?

En materia económica, debe reconocerse que el desarrollo desigual de América Latina ha sido producido bajo los parámetros de la dependencia de la expansión del capitalismo internacional y, en las últimas décadas, de la economía global. El tema de la dependencia fue sistemáticamente estudiado por las teorías de la dependencia (CARDOSO; FALETTO, 1979; SUNKEL, 1969; 1973), y más tarde por los desarrollos de Wallerstein (2005), quien presenta una explicación interesante sobre la débil inserción de Latinoamérica en la economía global. Al respecto, French-Davis (2001) considera que a pesar de las profundas reformas comerciales determinadas por la globalización, América Latina se caracteriza por poseer mercados internos y externos débiles e incompletos. Por una parte, la economía de la mayoría de los países del subcontinente depende de la exportación de productos naturales, a pesar de los esfuerzos de las agencias internacionales por diseñar y mejorar la competitividad económica y por ampliar la apertura de los países al mercado y a las inversiones multinacionales (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA, 2008). Por la otra, el acelerado desarrollo comercial y la desregulación y flexibilidad de los patrones de la producción y del mercado flexible de capitales han debilitado en América Latina su capacidad productiva y la capacidad tecnológica de la economía. En adición a este aspecto, la falta de tecnologías y la baja capacidad de investigación y de innovación han contribuido a mostrar un continente subrogado en favor de las grandes multinacionales. A manera de ejemplo, los gastos de investigación y desarrollo en la Universidad latinoamericana no ascendieron más allá de un 2.3%.

La mezcla de neoliberalismo and desarrollismo, más que ser catalizadores de transformaciones socioeconómicas han sido el medio del estancamiento y de los altibajos del “crecimiento económico” y del incremento del desempleo. En 2013 los indicadores laborales revelaban un estancamiento del progreso que había caracterizado los años anteriores. En el año 2014 la desaceleración económica también impactó en el mercado de trabajo. La OIT y CEPAL pronosticaron una desocupación cercana al 6,2%, en el año 2015, como consecuencia del

escenario económico global poco alentador. Igual situación sucede con las tasas de pobreza. Todo esto ha conducido a la producción de una amplia gramática de conflictos sociales y políticos en una región con casi 130 millones de personas viviendo en la “pobreza crónica”.

Como puede observarse, a pesar de los alegados beneficios de la globalización, las tasas de crecimiento en América Latina no reflejan un mejoramiento de la situación económica de la población, ni un fortalecimiento de las condiciones de bienestar de un amplio grupo poblacional que no tiene acceso a la educación, a la salud y a otros servicios públicos. Lo mismo ha sucedido con los procesos de integración latinoamericana cuya retórica es más fuerte que las realizaciones (ALTMAN BORBÓN, 2009; RUEDA JUNGUERA, 2001). Altman Borbón (2009) consideram que “América Latina se ha debilitado debido a la sobreoferta de procesos de integración”. En la misma forma, Rojas Aravena (2009, p. 7) considera que “la sobre oferta de propuestas de integración regionalha traído consecuencias negativas que han debilitado los procesos [...] y reducido las oportunidades de convergencia en la búsqueda de perspectivas compartidas”. A su vez, plantea que la situación del mercado ha ido en dirección contraria a la “situación del trabajo” y del “bienestar social”.

En relación con los procesos culturales, en oposición a los enfoques retrospectivas que proclamaban la hegemonía de voces eurocéntricascoloniales y postcoloniales, hoy las nuevas voces tienden a oponer a los enfoques colonialistas a partir de la búsqueda de la identidad latinoamericana (LIENHARD, 1996). Entre los debates más importantes se cuentan los planteados por García Canclini (1990) sobre la “hibridez cultural”. Su punto de vista ha sido decisivo para la comprensión de las bases culturales y sociales modernas del subcontinente. García Canclini ve a Latinoamérica como una compleja articulación de tradiciones y modernidades diversas y desiguales en un continente heterogéneo compuesto por países donde coexisten múltiples lógicas de desarrollo. Este punto de vista, que es más fenomenológico que estructural, presenta una explicación sociocultural relevante de la modernización en América Latina.

En efecto, la idea de hibridez, que está asociada con una “heterogeneidad multitemporal” puede ser útil para describir la aparente coexistencia entre alta y baja cultura, entre tradición y modernidad, así como las representaciones de la globalización de lo local y de la localización de lo global. Sin embargo, es posible pensar que el concepto de “hibridez” tiende a estandarizar una cultura cuya dinámica escapa a los conflictos intrínsecos a las extremas diferencias sociales y a la

inequidades dominantes en América Latina. La hibridez parece disolver los dilemas asociados a la lucha de clases y neutraliza los conflictos intrínsecos a la dinámica histórica de las diferentes modalidades de capitalismo existentes en América Latina.

Es probable, por lo tanto, que la idea sociocultural de América Latina necesite una revisión en términos de las relaciones de producción y de sus interacciones con las modalidades dominantes de producción cultural. Desde esta perspectiva, sería posible comprender por qué la hibridez y los particularismos idiosincráticos coexisten de manera subordinada con las hegemonías de clase que mantienen el control sobre las reglas de las lógicas política, económica, moral, educativa y cultural del subcontinente, al tiempo que controlan la producción diferenciada de identidades no estandarizadas para los grupos dominantes, y el consumo de identidades estandarizadas para los grupos dominados. Independientemente de su fluidez, flexibilidad y liquidez, la hibridez reproduce el “*habitus*” de clase. La perspectiva de la hibridez ha permitido una recontextualización de los particularismos y localismos, y generado a través de esta forma el consenso que legitima la estratificación social y los procesos de diferenciación. Algunos autores han analizado las limitaciones de la teoría de la hibridez (KOKOTOVIC, 2000) y han desarrollado otros conceptos como heterogeneidad, transculturalización, desterritorialización (CORNEJO POLAR, 1994, 1997; QUIJANO, 1990; RAMA, 1987) para conceptualizar de otra manera, la identidad y la idea de América Latina, idea que refleja un subcontinente aún hoy dividido y marcado por el desarrollo desigual, y por el peso de la hegemonía expresada en la globalización de diversos mercados de referentes culturales descontextualizados que celebran indiscriminadamente la unidad y la diferencia³.

3 La idea de escolarización

Tampoco es fácil construir una idea de lo que es la escolarización en el contexto contemporáneo. La idea de educación en América Latina, su razón de ser, ha ido cambiando profundamente en las últimas décadas a la luz de la racionalidad de las políticas, las cuales han

³ Para Renato Ortiz el debate se ha polarizado al alimentar oposiciones paradigmáticas que se mueven alrededor de los ejes economía-cultura. Si desde el eje economía se proclama la integración, desde el eje cultura se enfatiza en la diferencia cultural. En sus palabras “el debate oscila entre 'totalidad' y 'parte', entre 'integración' y 'diferencia', entre 'homogeneización' y 'pluralidad'.

definido objetivos, principios, propósitos, así como formas de organización de los sistemas educativos. Desde este punto de vista, las reorganizaciones educativas del continente no son propias. En el presente siglo, la educación ha sufrido lo que podríamos denominar una conmoción social que ha roto las formas institucionales de los siglos XIX y XX (LIPOVETSKY, 2002), al suscribir una pluralidad de modalidades que dependen de la economía de mercado. No es gratuito, entonces, que la idea de una educación de mercado haya transformado el sentido de la identidad, produzca nuevas imágenes, genere nuevas formas de distribución del conocimiento, produzca una distribución desigual de los recursos y, en consecuencia, transforme las oportunidades de acceso al conocimiento.

El supuesto básico que suscita nuestro estudio es que la educación en América Latina en el siglo XXI no tiene identidad. Si la tiene ella ha devenido completamente abstracta, y representa una cierta homogeneidad de sentidos, al punto que podríamos asumir que se caracteriza por poseer un discurso recontextualizado que se ha instalado en todos los sistemas educativos del continente, bajo la forma de enfoques que han racionalizado su ser y quehacer reproductor. Hoy la educación en América Latina significa una constelación de realizaciones relativamente comunes, bajo el punto de vista que privilegia la reproducción de intereses comunes, los del mercado. La consecuencia es que los discursos externos que han penetrado la educación en América Latina han debilitado las identidades nacionales dentro del propósito de construir un mercado educativo sin fronteras. De allí que los sistemas educativos del continente se hayan involucrado rápidamente en los imperativos de las políticas globales, y se hayan convertido en receptores de las diversas propuestas vocacionalistas, y de la lógica de la performatividad, el emprendimiento, que hoy tienen una diversidad de modalidades de transmisión presencial o virtual (BARNETT, 2005).

Si la educación en el siglo XX en América Latina celebraba el imaginario de la movilidad social, y consagraba una socialización en los principios de la modernidad, no propios por supuesto, el siglo XXI ha reemplazado la educación en el continente por aquella que inspira la flexibilidad del mercado, determinada por la pluralización multidimensional del conocimiento que se materializa en un indefinido número de currículos. Lo que podríamos denominar educación en el siglo XXI celebra la condición instrumental de sus discursos hegemónicos. La escolaridad, entonces, se debate entre el debilitamiento del conocimiento como su principio constitutivo, lo que equivale al debilitamiento de los espacios epistémicos en favor de las formas

prácticas de aprendizaje ligadas a la promoción de identidades vocacionales que ahora reemplazan la episteme por las competencias. El surgimiento de los lenguajes educativos que proclaman la flexibilidad son hoy la base de nuevos principios curriculares y pedagógicos que se fundamentan en la semántica recontextualizada de lo que Boltansky y Chiapello (2000, p. 148) han denominado el nuevo espíritu del capitalismo: “autonomía, espontaneidad, movilidad [...] disponibilidad, creatividad, visión de futuro, experiencias múltiples, aptitud para el aprendizaje y adaptación”.

La escolaridad en América Latina tiene una larga historia de la cual no nos ocuparemos en este texto. Nuestro interés se centra en la segunda mitad del siglo XX, en el cual ha tenido un desarrollo discontinuo y desigual. Desde la década de los años sesenta se plantea la necesidad de que la educación -la escolarización de las masas- respondiera a las demandas de desarrollo económico y social. De allí el impulso que se dio a la educación técnica. En el caso de la universidad se trataba de preparar los agentes de cambio y desarrollo que cumplieran funciones económicas y políticas (ATCON, 1960). Las diversas reformas que se dieron en las décadas siguientes mantuvieron el mismo discurso. En la década de los años noventa, bajo el impulso de las aperturas económicas en América Latina la educación comienza a variar su forma y contenido. La ampliación del espectro de la diversidad de la oferta comenzó a producir mercados educativos híbridos que hacen parte de nuevos modelos y enfoques educativos centrados en la performatividad, en el desempeño eficiente, para mercados laborales flexibles en los cuales la contingencia se considera el principio básico del trabajo.

Independientemente de las diferentes perspectivas desde las cuales se estudia la educación en América Latina, este concepto ya no parece adecuarse a las condiciones de una escuela y de una escolarización tradicional. El nuevo orden económico y los nuevos procesos socioculturales expresados en nuevas éticas, formas de ser, saber, hacer, educar, consumir, han sido el principio fundante de una nueva educación que produce nuevas desigualdades. Los escenarios laborales inestables han obligado a producir nuevas formas de calificación profesional u ocupacional. Esto último ha tenido un gran impacto en los sistemas educativos latinoamericanos, los cuales deben adecuarse cada vez más a diferentes demandas. Por una parte, las exigencias de los organismos internacionales (BANCO MUNDIAL, OCDE, UNESCO, BIRF), obliga a los sistemas educativos nacionales a desarrollar políticas educativas globales. Estas políticas están consignadas en grandes informes en los que se encuentran posiciones concretas sobre la educación en el

continente que se constituyen en las tendencias a seguir por los sistemas educativos nacionales. Por la otra, las transformaciones de los sistemas educativos nacionales marcan cada vez más una tendencia de sus instituciones hacia el ofrecimiento de una especie de educación de mercado, caracterizada por la amplia oferta de una diversidad de opciones educativas.

En estas condiciones no es gratuito que hayan surgido nuevos modelos educativos y nuevas modalidades de formación que han hechos suyos el discurso de las competencias. Este discurso ha penetrado profundamente la educación, en general, y la educación superior, en particular. Todo esto hace parte del cambio en las bases colectivas de la sociedad latinoamericana, producidas, especialmente, a partir del siglo pasado. Esta fase coincide con lo que de Sousa Santos ha denominado “período del capitalismo desorganizado” en el cual las transformaciones más decisivas parecen haber tenido lugar por y a través del principio del mercado, principio que se ha vuelto hegemónico y ha socavado el principio del Estado.

4 La escolaridad en América Latina: modernización y tecnocratización

En Latinoamérica la segunda mitad del siglo XX pueden entenderse como una totalidad abierta de transformaciones en diferentes dimensiones, que constituyen un amplio campo de acontecimientos y problemas, y representan el espíritu de un período en el cual los procesos de modernización se expresaron en cambios sustanciales en la economía y en las estructuras socioculturales.

El ingreso de América Latina en la denominada “modernidad” puede entenderse como una compleja red de procesos económicos, políticos y culturales. El presupuesto de la necesidad de generar un cambio estructural acelerado en estos campos fue inspirado en la teoría del desarrollo (GARCÍA, 1985). De acuerdo con Melo (1990) esta teoría fue el principio conductor de la educación en las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, y fue la base de la racionalización de la administración política de los Estados latinoamericanos y de la transferencia de modelos económicos, políticos y culturales metropolitanos, abstraídos de las particularidades históricas de cada país.

Tenemos entonces que el ingreso de los países de América Latina en la “modernidad” introdujo la idea de “modernización”. La modernidad es un concepto que, de acuerdo con Marshal Berman, es “una forma de experiencia, la experiencia del tiempo y el espacio, del yo y

los otros, de las posibilidades y peligros de la vida” (BERMAN, 1988, p. XI). Desde el punto de vista Weberiano es un proceso de progresiva racionalización de la sociedad en sus instituciones económicas, políticas y culturales; es la “institucionalización de la acción administrativa y económica con arreglos finalistas” (HABERMAS, 1989, p. 12). También se considera “un movimiento general hacia la apertura, la racionalización y la secularización” (TOURAINÉ, 1988). La secularización puede entenderse como el paso de un orden tradicional a un orden moderno (LECHNER, 1989, p. 36).

Sin embargo, la modernidad en América Latina no significó la sustitución de las formas de vida tradicional, ni la ruptura con las bases económicas y socioculturales coloniales. Por lo tanto, la modernización latinoamericana puede considerarse un proyecto incompleto, una modernidad a medio camino, o una caricatura de la modernidad (CORREDOR, 1990). También se la denomina modernidad forzada (MELO, 1990), o pseudomodernidad (BRUNNER, 1992).

Podemos agregar que la modernidad en América Latina puede asociarse con la mecanismos de exclusión y marginalización, y con la naturaleza precaria de estas formas con la pobreza, la escasez de trabajo, los precarios servicios de salud, nutrición, educación, seguridad en integración social (CORTÉS, 2006). Para García Canclini (1990) la modernidad en América Latina puede entenderse como un marco de hibridez, de heterogeneidad cultural producida bajo los parámetros de lo que Mignolo. Esto ha dado y sigue dando origen en el siglo XXI a diversas formas de realización del espacio político, y a diversas expresiones sociales en un continente dividido en diferentes regiones, y con lógicas culturales, y cronologías, prospectivas y utopías diversas, en países en los cuales se mezclan las instituciones democráticas con autoritarismos gubernamentales, nuevos movimientos sociales, y regímenes mesiánicos.

En términos educativos, la escolaridad es igualmente un proyecto inacabado. Las reformas agotadas de las décadas de los años sesenta y setenta no pudieron contener la avalancha de las reformas y modificaciones a los sistemas educativos, orientados desde finales del siglo XX por una economía globalizada que produjo, inclusive, modificaciones al lenguaje educativo. Al tenor de los procesos de globalización, los sistemas educativos latinoamericanos fueron adoptando las políticas propuestas por las agencias internacionales: autoevaluación, acreditación de programas, diversificación de la educación, autofinanciación, privatización, emprendimiento, unido al lenguaje de la flexibilidad y las competencias, que hoy se consideran hegemónicos en América Latina.

Las modificaciones de la escolarización no se han hecho esperar. Desde la educación inicial hasta los doctorados se han producido reformas que han incidido en la transformación de las identidades educativas. Así, por ejemplo, los enfoques hegemónicos sobre la infancia parten de consideraciones asociadas a la teoría del capital humano en formación, que con su paso por la educación adquiere el conocimiento y las competencias que pueden optimizar más tarde en su posición en el mundo laboral. De allí que la formación de la primera infancia responda cada vez más a resolver necesidades externas y esté menos orientada a la formación del interior del ser. Casi que podríamos argumentar que la formación de la primera infancia está dirigida por las contingencias externas del mercado (BERNSTEIN, 1998). Lo mismo sucede con el otro extremo de la vida educativa. Las maestrías y los doctorados están más al servicio de las demandas contextuales que del desarrollo del conocimiento.

En cierta forma la educación en América Latina se ha convertido en un lugar artificial cuyo trabajo sustantivo de formación del ser se ha disuelto bajo las leyes del mercado. El desarrollo de la educación y la escolaridad se resuelve en términos de la retórica política que legisla sobre la diversidad de demandas asociadas a la flexibilización de la escuela, de la instrucción y formación, y al desarrollo de competencias que han dado origen a una diversidad de modelos y programas contextualizados en el mercado: Esto ha conducido a la reorganización del aprendizaje, cada vez más dependiente del experiencialismo, y construccionismo personal; a la diversificación de modalidades formativas mediadas por las tecnologías. En consecuencia, se ha producido una transformación profunda en la manera como la escuela produce y reproduce identidades de mercado. Las identidades de mercado se producen a partir de una variedad amplia de inputs curriculares. La atención, como plantea Bernstein (1998, p. 96) “se centra en el corto plazo, en lo extrínseco más que en lo intrínseco, en la exploración de las aplicaciones profesionales más que en la exploración del conocimiento”.

Como podemos ver, la educación y las formas de escolarización en América Latina, con las pocas excepciones alternativas que puedan existir, es una educación cooptada que ha debilitado profundamente sus fronteras con el campo económico. La respuesta del campo educativo al campo económico ha sido impulsada por una avalancha de discursos tecnocráticos de las agencias internacionales que han generado la imagen optimista de la democratización global en versión o en clave económica. Esto sugiere que los discursos de las agencias internacionales son en esencia “formaciones discursivas hegemónicas” (LACLAU, 2006) que, en

América Latina, se han caracterizado por la extensión de las políticas neoliberales que en la educación enfatiza la eficiencia y la productividad de una fuerza laboral preparada para la contingencia.

5 El futuro de la educación en América Latina

La construcción de la idea de una educación democrática para América Latina implica reconceptualizar sus sistemas educativos, de tal forma que sean capaces de participar en la comprensión y en la lucha contra los numerosos problemas que vive la región: atraso educativo, violencia, inequidad, desigualdad, pobreza, corrupción, discriminación, carencia de desarrollo científico y tecnológico y, fundamentalmente, falta de democracia y sensibilidad social. Si los esfuerzos iniciales de las agencias internacionales en parte del siglo XX estuvieron caracterizados por la producción y reproducción de un discurso retórico prospectivo centrado en el desarrollo, en la democratización del servicio educativo, hoy han consolidado un proyecto político-educativo neoliberal asociado al cambio en las identidades culturales que tienden a ser más homogéneas bajo las propuestas económicas simbólicas del mercado.

En este contexto ¿qué hacer? ¿Cómo pensar la educación en América Latina de otra manera? ¿Cómo subvertir los discursos mistificantes de las representaciones postmodernas que han diluido la educación en todos sus niveles, con sus propuestas de mercados simbólicos descentrados?

Lo que sigue son algunas propuestas, que pueden ser objeto de debate:

- Frente a los rápidos cambios que ha traído la globalización, los sistemas educativos del subcontinente debieran recuperar su capacidad para promover la participación de los actores sociales en la reflexión y análisis de los intereses y propósitos externos que han asaltado sus principios históricos, sus valores y su identidad.
- La educación en América Latina debe reconsiderar sus fundamentos presentes y trascender los estrechos intereses de los valores económicos dominantes definidos por el paradigma de la globalización económica.
- Sin excluir el significado que tiene la educación en la promoción del desarrollo económico y social los sistemas educativos latinoamericanos debieran trabajar por la inclusión de las generaciones presentes y futuras en su crecimiento individual, social y político, abriendo el conocimiento a todos y reintegrando de nuevo las fragmentaciones postmodernas que han reducido la identidad al principio del consumo y de las posiciones performativas en la vida, la educación y el trabajo.

- La aceptación de una metamorfosis de la educación en el subcontinente en correspondencia con las demandas de la racionalidad postmoderna no implica asumir acríticamente la pluralidad, la flexibilidad, la autonomía, y la integración de los valores culturales, ni reducirlos a los principios económicos. Sobre la base del pensamiento crítico, la educación en América Latina debe oponer, resistir, la imposición de los criterios performativos mediante la recuperación del conocimiento que, bien sabemos, ha sido reducido a la experiencia y al “saber hacer” propio de los enfoques dominantes de competencias.
- Contra la visión neo-funcional y multidimensional del conocimiento sostenido por las agencias internacionales y sus epígonos, que ven en la educación una agencia de reproducción del emprendimiento, de los mercados académicos, de la mercantilización del conocimiento y de fuerza de trabajo flexible, los sistemas educativos del continente deben ser capaces de construir nuevos marcos formativos en el debate y en la proyección de discursos y prácticas alternativas para resolver los problemas cruciales que afectan a la mayoría de la población en el subcontinente.
- Los actores educativos -académicos, investigadores debe tonar conciencia que las denominadas epistemologías postmodernas están incluidas en la racionalidad económica que regula la mayoría de las narrativas dominantes de la “sociedad del conocimiento”. Desde esta perspectiva, es fundamental debatir hasta qué punto la sociedad del conocimiento es un principio legítimo para describir las bases sociales de América Latina en el siglo XXI, bases que han sido descontextualizadas en términos de las “comprensiones propuestas por los discursos euro-centristas. En consecuencia:
- La educación en América Latina debe asumir críticamente los retos postmodernos y re-direccionar sus tareas, así como sus fines y metas, a la luz de la consideración de la manera como se han incrementado las brechas sociales como consecuencia de las fuerzas globales económicas que han invadido el subcontinente no nuevas formas de vida extrínsecas a la cultura latinoamericana.

Referências

ALTMAN BORBÓN, Josette. El Alba, Petrocaribe y Centroamérica. ¿Intereses comunes? **Revista Nueva sociedad**, Caracas, n. 210, p. 127-144, enero-febrero, 2009.

ATCON, Rudolph. La Universidad Latinoamericana. **Revista de la cultura de Occidente**, Buchholz, Bogotá, Tomo VII, mayo-julio, 1960.

BARNETT, Ronald. Recapturing the universal in the university. **Educational Philosophy and Theory**, London, v. 37, n. 3, p. 785-797, december, 2005.

BERMAN, Marschall. **Todo lo sólido se desvanece en el aire**: la experiencia de la modernidad. México: Siglo XX I, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BOLTANSKY, Luc; CHIAPELLO, Eve. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

BRUNNER, José Joaquín. Entonces, ¿existe o no la modernidad en América Latina? **Fin de Siglo** - Revista de la Universidad del Valle, Cali, n. 2, p. 241-258, 1992.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependency and development in Latin América**. Los Angeles: University of California Press, 1979.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA - CEPAL. **Panorama social de América latina 2008**. Santiago de Chile: Naciones Unidas-Cepal, 2008.

CORD, Louise; GENONI, María Eugenia; CASTELÁN, Carlos Rodríguez (Orgs). **Prosperidad compartida y fin de la pobreza en América Latina y el Caribe**. Washington: Banco Mundial, 2015.

CORREDOR, Consuelo. **Modernismo sin modernidad: modelos de desarrollo en Colombia**. Bogotá: CINEP, 1990.

CORNEJO POLAR, Antonio. Mestizaje, transculturación, heterogeneidad. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana**, Medford, n. 40, p. 367-384, 1994.

CORNEJO POLAR, Antonio. Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas: apuntes. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana**, Medford, n. 47, p. 341-354, 1997.

CORTÉS, F. Marginalization, the marginality, economic marginality and social exclusion considerations. **Population papers**, México, n. 47, p. 71-84, jan./mar. 2006.

FFRENCH-DAVIS, Ricardo. **El comercio intra-latinoamericano y su base analítica para el nuevo decênio**. Draft, 2001.

GARCÍA, A. **La crisis de la universidad: la universidad en el proceso de la sociedad Colombiana**. Bogotá: Plaza y Janés, 1985.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México, D.F.: Grijalbo, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: tomo I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social**. Madrid: Taurus, 1989.

KOKOTOVIC, Misha. Hibridez y desigualdad: García Canclini ante el neoliberalismo. **Revista de Crítica Literaria Latinoamericana**, Lima-Hannover, v. 26, n. 52, p. 289-300, 2000.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LECHNER, N. Democracia y modernidad: ese desencanto llamado postmoderno. **Revista Foro**, Bogotá, n. 10, p. 25-35, 1989.

LIENHARD, M. De mestizajes, heterogeneidades, hibridismos y otras quimeras. En: MAZZOTTI, J. A.; ZEVALLOS-AGUILAR, U. Juan (coords.). **Asedios a la heterogeneidad cultural**. Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas, 1996. p. 55-80.

LIPOVETSKY, Gilles. **La era del vacío**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2002.

MELO, J. O. Algunas consideraciones globales sobre modernidad y modernización. **Análisis Político**, Bogotá, n. 10, p. 23-35, 1990.

MIGNOLO, W. D. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

PNUD. **Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014: seguridad ciudadana con rostro humano - Diagnóstico y propuestas para América Latina**, 2014.

QUIJANO, Anibal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Quito: Editorial El Conejo, 1990.

RAMA, Angel. **Transculturación narrativa en América Latina**. México: Siglo Veintiuno, 1987.

ROJAS ARAVENA, Francisco. **IV Report of Flacso's General Secretary Integration in Latin America: actions and omissions; conflicts and cooperation**. San Jose, C.R.: FLACSO, 2009.

RUEDA JUNGUERA, F. Integración económica latinoamericana. Balance y perspectivas. **Boletín Económico del ICE**, Madrid, n. 2703, p. 17-25, 2001.

SUNKEL, O. The structural background of development problems in Latin America. In: NISBET, Charles T. (ed.). **Latin America, problems in economic development**. New York: The Free Press, 1969.

SUNKEL, O. **El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo**. 6. ed. México: Siglo Veintiuno, 1973.

TOURAINÉ, A. Modernidad y especialidades culturales: modernidad e identidad: un simposio. **Cultura, Economía y Desarrollo** 118. UNESCO, 1988.

WALLERSTEIN, I. After developmentalism and globalisation, What? **Social Forces**, March, 2005.

Mario Diaz-Villa - Universidad del Valle. Cali | Valle del Cauca |
Colômbia. Contato: mdiazvilla@gmail.com