

La ironía de la educación en América Latina

ALDO MASCAREÑO

La educación, sujeta desde la Independencia a los intentos modernizadores ilustrados, no logró observar la diversidad cultural de América Latina. En el siglo XIX a través de la distinción *barbarie/civilización* y en el siglo XX bajo la fórmula del *Estado docente*, la educación cedió ante la fuerza unificadora de fines económicos o políticos. La actual complejidad de las sociedades latinoamericanas rechaza aquella unidad y exige para la educación un nuevo rol: la preparación para la coordinación de diferencias. El objetivo de la igualdad social, impulsado desde la educación y vigente por dos siglos, deja su lugar a una integración pragmática donde cada instancia pasa a ser entendida desde su particularidad.

Al menos desde el siglo XIX el pensamiento latinoamericano ha depositado en la educación sus esperanzas de igualdad y justicia social. Como el camino más confiable de movilidad y desconcentración del poder político, la educación inicialmente pareció construir un puente seguro entre la oscuridad de una tradición juzgada antihistórica y las fulgurantes luces de una modernidad en ciernes. Los liberales decimonónicos insertos en la esfera del Estado la ungieron como fuente de virtud, límite entre la barbarie y la civilización, inagotable manantial de certezas sustraídas a la ciencia positiva, la veneraron, la convirtieron en tarea nacional y en instrumento de ilustración y creciente bienestar. Luego, y sin haber logrado secularizar la sociedad, el *Estado docente* la invocó como antídoto contra la abismante pobreza originada en los propios esfuerzos de destradicionalización y en los intentos modernizadores y desarrollistas.

Sin embargo, cerca de dos siglos de educación no bastaron para eliminar la pobreza. Entretanto el progreso, preso de su linealidad, perdió capacidad inter-

ALDO MASCAREÑO: sociólogo chileno, cursante del doctorado en Sociología por la Universidad de Bielefeld, Alemania.

Nota: Agradezco a Marcelo Arnold (Universidad de Chile) y Lucas Sierra (Universidad de Cambridge) sus valiosos comentarios al texto. Las traducciones al español de los textos citados son mías.

Palabras clave: educación, universidad, América Latina.

pretativa de las diferencias sociales y las instituciones republicanas siguen en medida considerable sujetas a asambleas militares, corrupción e inoperancia en la orientación de la sociedad. Entre aquel tiempo y el actual, entre la construcción de los Estados nacionales y la globalización del mercado, tuvo lugar una transformación estructural y semántica que situó a la educación, en tanto instrumento y puerta de acceso a la igualdad, ante sus propios límites, los límites de una alta complejidad social imposible de proyectar como totalidad en el presente de los programas y estrategias educativas. Educar no puede tener ya por finalidad aprehender la inteligibilidad del mundo, su unidad moral o su esencia histórica, pues toda unidad y toda esencia violentan una actualidad contingente en sus fundamentos y variada en sus expresiones. América Latina sabe de esta variedad. Es tradición en la selva amazónica y racionalidad en la urbe; magia de curanderos y causalidad de científicos. Es identidad religiosa y monetarización mercantil; es democracia y autoritarismo, pobreza y riqueza. América Latina es diferencia. La ironía de la educación consiste en renunciar a su anhelo de uniformidad social que la guió desde la organización de las repúblicas, para encontrar su legitimidad en la diferencia que quiso absorber. Paradojalmente, debe negarse a sí misma para ser lo que siempre pretendió ser, una fuente de interrogantes válidas ante la facticidad de un mundo cambiante. Solo por esa vía logrará acceder a una nueva posición en el seno de cada una de las distintas esferas de vida, evitando a la vez ser cautivada por la diversidad e inmediatez de los saberes prácticos. De no emprender esta transformación, la educación se sitúa a las puertas de una severa crisis; al hacerlo, entra por completo en ella, pues debe cuestionar profundamente su modo de observación del mundo y, ante todo, su observación de sí misma.

Unidad de la educación y diferencia en el siglo XIX

Deslumbrados por la expansión de la Revolución Francesa, el desafío de organizar los Estados nacionales y la oportuna colaboración que prestaba para ello el espíritu evolucionista de la época y la naciente filosofía positiva de Comte, el pensamiento latinoamericano del siglo XIX intentó reducir las diferencias internas de las nacientes sociedades latinoamericanas por medio de la unidad de los fines educativos. Se trataba de una tarea que concernía no solo al ámbito educativo, pues en el contexto post-independentista orden social, Estado y educación representaban esferas indisolubles. La unidad de la educación era a la vez unidad de una imagen de sociedad plasmada en un Estado centralizado y portador de virtud republicana ante una periferia revestida de tradición, fuese ella popular, campesina, étnica o ligada a las ataduras de un antiguo orden colonial. Bajo el lema positivista «orden y progreso», los Estados nacionales parecían haber encontrado la fórmula que les permitiría distinguir entre unidad y diferencia en las sociedades latinoamericanas. Su observación pretendía hacer de la diferencia solo aquello que debía ser absorbido por la unidad: el campo por la ciudad, la tradición por el progreso, el caos por el orden, la barbarie por la civilización. Organizar a las naciones consistía en otorgarle coherencia a la existencia social, una cohe-

rencia de inspiración jerárquica, sustentada en principios causales y concéntrica en su concepción del poder político. Ciertamente mucho de ello había sido heredado de los siglos coloniales, sin embargo, el entusiasmo positivista de la época le otorgó legitimidad *científica* a la supresión de las diferencias –antes apoyada en el absolutismo monárquico– y transformó a la educación en el principal instrumento para llevarla a cabo. La instrucción pasó a ser una fuente de perfectibilidad, la imagen optimista de un progreso social de impronta darwiniano-spenceriana y la principal responsabilidad de todo buen gobierno. Durante el periodo colonial la esfera educativa había descansado principalmente en la Iglesia, y aun cuando el universalismo de la Compañía de Jesús garantizaba una cierta apertura a la diferencia, la educación en aquel periodo –señala Gonzalbo– «podía contemplarse como vehículo unificador de la población o como medio para acceder al humanismo cristiano» (p. 227). La expulsión de la Orden y la centralización borbónica cimentaron el camino para que, una vez lograda la independencia, la educación fuese un problema de atención estatal. En tanto límite entre caos y orden, entre el mero actuar y la acción virtuosa, la educación se instituyó en directriz del proceder republicano. Andrés Bello expresó con claridad este interés a mediados del siglo XIX: «Yo ciertamente soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetivos más importantes y privilegiados a que puede dirigir su atención el Gobierno; como una necesidad primaria y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas» (1981b, p. 10). El entusiasmo gubernamental no tardó sin embargo en convertirse una forma renovada de unificación ajena a la incorporación de la diferencia. El modelo no era ahora la España castellana, sino una Europa revolucionaria, científicista y orientada al progreso. La educación se constituyó entonces en la fuerza responsable de configurar una sociedad civil impregnada de moral republicana y a la vez abierta a la aceptación de «un consenso jerárquico impuesto desde arriba» (Botana, p. 488).

A este fin sirvió también la distinción barbarie/civilización en tanto principio ordenador de los fines educativos. En su afamado *Facundo* (1845), Sarmiento destacó el valor de la educación formal para purificar y acercar al gaucho hacia el modelo civilizatorio europeo. Tal visión había sido anunciada pocos años antes, cuando, al decir de Sarmiento, todo aquello que tuviera lugar fuera del espacio urbano no podía ser sino barbarie (pp. 229-232). Los patrones educativos propios de este estado de *barbarie* reproducían un orden tradicional que el consenso jerárquico unitario no podía aceptar: mujeres en labores domésticas, hombres en trabajos agrícolas y niños en tareas del campo. Aunque más moderadamente, el propio Bello había apoyado años antes la necesidad de procesar estas diferencias por medio de la unidad de una educación estatal: «Es urgente hacer participar de estos bienes [de la educación] a los habitantes de las provincias y de nuestros campos, y en esto trabaja incesantemente el Gobierno» (Bello 1981a, pp. 36-37). Interés similar demostraba Alberdi, quien si bien dejaba buena parte de la tarea civilizadora a la expansión de las relaciones comerciales, no dudaba de la necesidad de una intervención educativa para transformar costumbres tradicionales

profundamente arraigadas (Salvatore, p. 97). El fin educativo en Alberdi consistía nuevamente en una homogeneización de las diferencias socioculturales presentes en lo indígena, en los contextos campesinos y en las formas híbridas que entonces se consolidaban, como la religiosidad popular. Por su parte, el chileno Francisco Bilbao veía en la educación un sendero seguro para alcanzar la secularización definitiva de las sociedades latinoamericanas, impregnadas de un antiliberalismo heredado de siglos coloniales y del catolicismo hispánico (Zea). Paradojalmente, el ataque liberal de Bilbao era a la vez una defensa del unitarismo educativo del Estado y de su rol desdiferenciador y *desencantador*: «Los gobiernos deben pues generalizar lo que la ciencia presenta claro, sin símbolo; basta de mentiras. Esta es la lógica del tiempo y de la revolución. Fomentar las creencias y las formas pasadas es retrogradar» (p. 90). También característica del Perú hacia los 60, es la síntesis educación-modernización, cuya concreción, al decir del general Castilla en su segunda presidencia (1860-1862), recaería «sobre las escuelas prácticas de las artes y de las industrias que podrían sacar al país del estado de impotencia e inercia y podrían transmitir el espíritu del avance de los tiempos modernos» (en Anderle, p. 427). Similar es el caso de Brasil, donde la educación hacia fines de siglo debía apuntar a reemplazar la cultura imperial tradicional formada en torno de las grandes plantaciones por una cultura industrial (De Oliveira). En tanto en México, el sistema público de educación durante el gobierno de Juárez (1867-1876), implementado por el ministro Barreda buscaba, según sus palabras, «borrar rápidamente toda diferencia racial y de otro origen en medio de los mexicanos» (Anderle, p. 429).

Probablemente las palabras de Barreda reseñen mejor la forma que adopta la observación de la sociedad desde la esfera educativa durante el siglo XIX: educar consiste en absorber la diferencia fáctica presente en las sociedades latinoamericanas por medio de una unidad idealmente construida y representada por el progreso técnico, la formación de una sociedad civil republicana, la emulación del comportamiento urbano europeo, la civilización de toda barbarie. El liberalismo de esta empresa formativa es, no obstante, un supuesto dudoso, válido únicamente en oposición al conservantismo monárquico o religioso, pero absolutamente nulo en cuanto a la incorporación de la diferencia en sus esquemas de entendimiento o acción. La educación en el siglo XIX buscó ser la vía de liberación de espíritus presos de la herencia colonial, sin embargo solo reemplazó la unidad de la tradición por la unidad de una forzosa modernización. Según Morandé esto evidenciaría una alienación de las elites latinoamericanas en relación con el *ethos* histórico continental; si no lo hace, al menos demuestra su incapacidad para procesar la diferencia.

Unidad de la educación y diferencia de la sociedad en el siglo xx

Con el cambio de siglo el positivismo no dejó de hacer sentir su influencia sobre la agenda educativa de las sociedades en formación. Por el contrario, las estructuras decimonónicas se consolidaron, constituyendo sistemas educativos orientados —en palabras de Newland— «a la regeneración de la socie-

dad y la erradicación de la diversidad cultural» (1994, p. 454). El nuevo siglo enfrentó, además, el despliegue de fuentes alternativas de diferenciación. A la rechazada multiplicidad cultural se agregaba la heterogeneidad surgida del proceso de diferenciación funcional. Ante todo, el desarrollo del capitalismo había contribuido a ello. Los actores se multiplicaban día tras día. La propia educación generaba profesores y alumnos en un sentido moderno, las relaciones económicas transformaban al campesinado en proletariado y al criollo en empresario, y la política daba origen a una burocracia administrativa creciente, a actores de representación colectiva y a las futuras masas del populismo. Como efecto de esta transformación, el tradicionalismo del campo se trasladó a la ciudad en forma de pobreza, y a poco andar, sin disponer de un Estado social como soporte, devino miseria. Con todo ello, la demanda educativa aumentaba y la importancia estratégica del tema para la mantención del orden social era cada vez más clara; más aun cuando la Revolución Rusa había demostrado que en condiciones de opresión, la pobreza podía subvertir tal orden. El Estado, en la línea del positivismo latinoamericano clásico, asumió su tarea conservadora y se convirtió en Estado docente, centralizando la función educativa. El pluralismo no contaba entre sus fines pedagógicos, ante todo a raíz de la herencia positivista, pero también a causa del centralismo estatal que absorbía gran parte de los recursos económicos (ibíd., pp. 455-456). Más aún, el sistema educativo entró hacia los años 30 en un fuerte proceso de jerarquización estructural que lo diferenció definitivamente como sistema especializado al interior de la organización estatal. La figura del ministro y los consejos educativos como entes reguladores de operaciones de las escuelas públicas, se hicieron comunes en los gobiernos latinoamericanos. Sin embargo, la educación siguió sujeta al control político. Fue periferia de una estructura concéntrica cuyo eje era el Estado. No logró acceder a un nivel de reflexividad que le permitiera observar la diferencia cultural, social y política existente, y actuar en consecuencia.

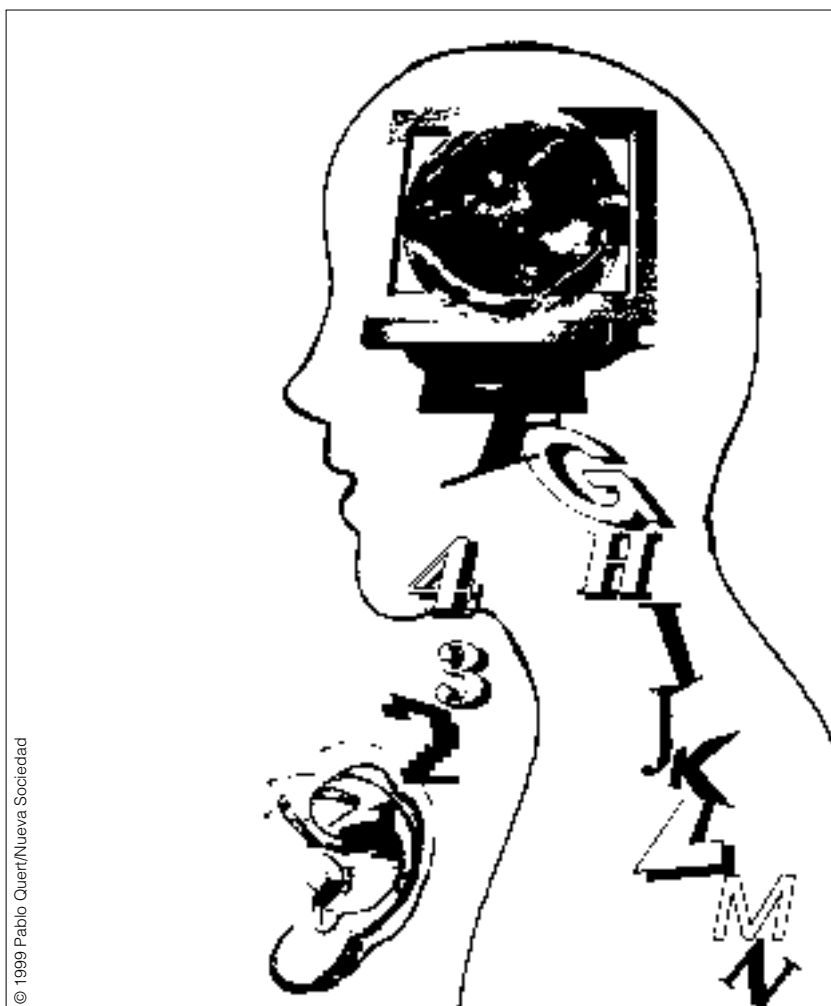
Ante esta unidad de la educación, surgen excepciones que dirigen la atención hacia la diferencia de la sociedad. El diagnóstico de José Ingenieros en el cambio de siglo es una de las primeras reflexiones que puso en relación la emergente diferenciación funcional con el papel de la educación. Para Ingenieros, el énfasis educativo debía trasladarse a la universidad y su relación con el entorno social (p. 346). La integración nacional seguía siendo una función educativa central, pero ahora tenía que ser juzgada sociológicamente por su adaptación a la diferencia. De cualquier modo, lo indígena no se integraba al modelo. Para ello hubo que esperar hasta Mariátegui. En opinión del intelectual peruano, una política de educación pública debía reconocer la particularidad de las formas culturales indias y resituarse su rol en el desarrollo histórico latinoamericano, sin por ello renegar de la tradición hispanista o de las vertientes europeas llegadas con la inmigración (Weinberg). Igualmente atento a concebir la cuestión educativa desde el punto de vista de la diferencia fue Paulo Freire. La observación educativa de Freire (1970) es la del *oprimido*, no la del Estado, no la de la jerarquía. Su objetivo es traspasar a la comunidad el proceso educativo, pues la habitual transmisión de cono-

cimientos no puede reemplazar la praxis de su generación en el seno del grupo social del cual surge (Riemann). Ello es lo que finalmente lleva a la superación de la opresión y a la comprensión de la educación como práctica reflexiva. Los sistemas educativos, en tanto, presos de las estructuras concéntricas de la política, escuchaban solo de lejos estos rumores de diferencia. Los esfuerzos de descentralización iniciados en los años 60 apuntaban más bien a un problema administrativo antes que al contenido semántico de planes y programas (Hanson 1972; Fischer), y aun cuando la incorporación de lenguas indígenas al proceso de aprendizaje comenzó a gozar de mayor reconocimiento, las experiencias exitosas en esta línea, aún en los 90, son limitadas (Mar-Molinero; Newland 1995). La educación latinoamericana del siglo xx no cumplió su promesa libertaria, y ha sido más bien una fuerza conservadora ante la explosión de diferencias. Ha buscado su absorción antes que su coordinación. En el contexto social actual, sin embargo, estrategias como ésta solo pueden ser miradas con sospecha, pues vestir la absorción de diferencias con un velo democrático no está alejado en su esencia de la intolerancia de las armas. Para situarse en la complejidad social latinoamericana a comienzos de un nuevo siglo, la educación necesita pasar de la unidad a la diferencia, es decir, requiere asumir la ironía de su presente negando su identidad unitaria para reconstruir su legitimidad.

Pedagogía de la diferencia y educación reflexiva

El problema central de la modernidad latinoamericana contemporánea es la coordinación de la alta complejidad social producida especialmente luego de las transformaciones estructurales del ámbito económico, de los procesos de redemocratización política y de la preponderancia alcanzada por los conflictos culturales. Una dinámica centrífuga ha presionado sobre las estructuras concéntricas de la política y ha puesto en duda su capacidad de orientación de la sociedad. Bajo su alero, la educación, que siempre entendió la integración social como una reducción de diferencias, como homogeneización de la variedad, no puede ya dar respuesta a las actuales condiciones de existencia presentes en Latinoamérica. Desde la economía de mercado se desarrolla una clase media ligada a la actividad empresarial, actores de preponderancia trasnacional, grupos tecnocráticos con poder de decisión, diversos tipos de consumidores y una pobreza crónica excluida de las operaciones de mercado. En la política, el surgimiento de orientaciones intrapartidarias diferenciadas y de diversos grupos de interés antes no conocidos (ambientalistas, feministas, populares, indígenas y de derechos humanos) son también un reflejo de esta nueva complejidad. Paralelamente el carácter incompleto de las transiciones democráticas lleva en muchos casos a delinear propuestas de inspiración liberal sobre un trasfondo autoritario, o al despliegue de liderazgos neopopulistas como el de Chávez en Venezuela, el de Lavín en Chile o, en sus inicios, el de Menem en Argentina. Y desde el ámbito cultural, el desarrollo de medios de comunicación de masas, las pretensiones de autonomía de movimientos indígenas, el aumento de grupos religiosos no-católicos (sobre todo evangélicos) y la creciente disputa de la esfera pública entre

actores constituidos y emergentes, revelan el nuevo estado de la diferencia en América Latina. Ante esto, ¿puede la educación seguir observando la sociedad desde la unidad? Ciertamente no. Es necesaria una reorientación de la observación educativa desde la unidad hacia la diferencia, de modo tal que ella logre entender su relación con la complejidad como un proceso de coordinación y no de nivelación. La propia inclusión lograda por la educación mediante la certificación, es observada ahora desde la diferencia, pues en condiciones complejas como las descritas, la integración social no ha de concebirse como reducción de diversidad y fomento de semejanzas, sino como coordinación pragmática de las observaciones intransparentes y mutuamente excluyentes de distintos actores sociales. Para la educación esto supone básicamente tres procesos: a) renunciar a su anhelo de igualdad defendido desde tiempos coloniales y preparar con miras a la coordinación de diferencias; b)



ampliar el alcance de la praxis educativa hacia el procesamiento de la diferencia; y c) introducir reflexividad en las operaciones pedagógicas.

Propósito: de la nivelación a la coordinación. Cualquier intento de nivelación de diferencias sociales debe asumir una posición de observación precisa desde la cual se juzga el tipo y alcance de la nivelación. Hemos visto que en la historia latinoamericana la educación adoptó ideales de la modernidad clásica para llevar a cabo sus prácticas niveladoras: progreso técnico, igualdad, homogeneidad cultural y el desarrollo de la sociedad civil fueron sus principales motores. La orientación de la educación hacia la coordinación supone, en cambio, la adopción de una *observación de segundo orden* que permita reconocer las diferencias y facilitar su acoplamiento. El concepto de observación de segundo orden remite a una observación de observadores, es decir, al examen de las diversas opciones que adoptan distintos actores sociales en un contexto definido (Luhmann, p. 766 y ss.). Para promover una coordinación efectiva, esto es de importancia vital, pues la observación de segundo orden permite a la educación sensibilizar el modo de observación de forma tal que el individuo entienda su propia visión como una posición alternativa y contingente entre otras, con las cuales, producto de su contingencia, no hay posibilidad de relación jerárquica y solo queda la opción de una coordinación pragmática de las diferencias. Al autoritarismo político latinoamericano ciertamente le ha faltado esta sensibilización del modo de observación, aun cuando sería impropio afirmar que solo el autoritarismo utilizó al sistema educativo (entre otros medios) para la anulación de la heterogeneidad. En tanto la educación ha estado siempre sujeta al examen político, las perspectivas de nivelación se han impuesto regularmente sobre las de coordinación.

Esto exige la autonomía de la educación en relación con el Estado. Para ello no es suficiente una descentralización administrativa del sistema, intentada en variados países (Newland 1995). El problema es programático, pues se busca sensibilizar el modo de observación de las diferencias, y operativo, dado que la educación no puede (nuevamente) sucumbir a la observación política para distinguir entre amigos y enemigos de la libertad, entre defensores y adversarios del progreso. En tal sentido, para coordinar no basta con educar. Se requiere de estructuras estatales aptas para la expresión de diferencias, de una esfera pública que logre diferenciar entre poder económico y opinión, y de actores capaces de elevar su mensaje hasta un umbral de visibilidad que lo haga perceptible. Sin embargo, en tanto la educación siga sujeta a premisas de nivelación, no podrá capacitar a la sociedad para coordinar la confrontación de diferencias derivada de la creciente complejidad de las sociedades latinoamericanas y de sus fuertes desequilibrios estructurales, como la pobreza o los problemas democráticos. Esto, en el mediano plazo, dará origen a crisis de complejidad cada vez más fuertes, es decir, a confrontaciones inmanejables de actores concretos. Durante dos siglos la educación latinoamericana no preparó a la sociedad para el reconocimiento de lo indígena, ignoró su diferencia. La gravedad del caso de Chiapas en México o la creciente complejidad del problema mapuche en Chile demuestran cómo este

rechazo puede transformar la falta de coordinación en crisis. Indudablemente a toda democracia le es común un cierto nivel de conflictos, pero también toda democracia debe contar con actores preparados para observarlos, comprenderlos y resolverlos. La educación se hará cargo de este problema cuando su propósito cambie desde la nivelación a la coordinación de diferencias, cuando introduzca el futuro en su evaluación del presente y advierta que sin preparación para los conflictos de la complejidad, las alternativas se reducen a una evolución arbitraria o a un regreso al autoritarismo.

Alcance: de la unidad a la diferencia. Para coordinar diferencias se debe conocer su composición, por ello el alcance de los programas educativos debe ampliarse hacia el procesamiento de la creciente complejidad en América Latina. Hemos ya identificado tres esferas donde la complejidad ha logrado altos niveles de desarrollo: la económica, con el despliegue de las operaciones de mercado, la política, con los procesos de redemocratización, y la cultural, con las pretensiones de autonomía de diversas instancias parciales. En la esfera económica, la problemática del consumo y la *dualización* de la sociedad (Torres) plantean crecientes desafíos. Dadas las condiciones globalizadas del mercado, el consumo se ha transformado en un espacio culturalmente conflictivo que no debe ser descuidado por la observación educativa. Apoyándose en las propuestas de García Canclini en torno de la relación entre ciudadanía y consumo, Osorio remite a esta nueva área de interés educativo: «Una estrategia de educación [supone] reconocer la diversidad de formas de consumir existentes en la sociedad, las modalidades de relación de las personas con el mercado, las fuerzas integrativas del consumo y las exclusiones provocadas por el libre (¿feroz?) mercado» (p. 26). Más allá de si es libre o feroz, importante es que el mercado en la región ha generado un tipo de exclusión de consecuencias más dramáticas que la política o religiosa, y que lleva a un distanciamiento creciente entre riqueza y pobreza. Torres teme que las condiciones actuales de la educación en Latinoamérica reproduzcan esta dualidad: «Con estos procesos de diferenciación crecientes, el sistema educativo se convertirá más bien en otra forma de exclusión antes que de inclusión, reflejando la dualidad de la sociedad» (p. 29).

Bajo condiciones de alta complejidad pretender la igualdad a través de la educación (u otra instancia) es un objetivo altamente improbable. Para enfrentar esta dualización parece más adecuado guiar los planes educativos por conceptos como el de *discriminación positiva*, «la estrategia inversa –al decir de García-Huidobro– a aquello que hasta ahora ha sido hecho en el sistema educativo. Supone aplicar un tratamiento desigual para obtener resultados crecientemente similares» (p. 213). Particularmente en Chile se han desarrollado iniciativas bajo este concepto, de las cuales el Programa de Mejoramiento de la Calidad en las Escuelas Pobres es la más conocida. El Programa contempla un tratamiento diferenciado para las escuelas con menos recursos, tanto en el área rural como urbana. Del mismo modo, la educación bilingüe apunta en esta dirección. Experiencias de este tipo han tenido lugar principalmente en Paraguay, Perú y Bolivia (Newland 1995), aun cuando en ocasiones se han

convertido en el primer paso de procesos de asimilación a las formas culturales dominantes (Mar-Molinero).

En la esfera política es probablemente donde más relevancia tiene el paso de la educación desde la unidad a la diferencia. Más allá de la concentración administrativa del sistema y de los intentos descentralizadores durante las transiciones democráticas, el problema consiste en determinar si la educación dispone de herramientas para observar la diferencia. Según Hanson, los casos de Argentina, Colombia y Venezuela responden positivamente a esta inquietud: «Se introdujeron nuevos materiales de enseñanza que enfatizaban valores de democracia, educación cívica, tolerancia, de pensamiento crítico y del valor inherente del conocimiento» (p. 447). Ciertamente este es un paso relevante, sin embargo, la tolerancia es más bien un concepto neutralizante, y con el descrédito de la noción de ideología, el propio pensamiento crítico pierde vigencia: si nada (o todo) es ideológico no hay posición para ejercer la crítica, o hay tantas posiciones como críticas, lo que produce de nuevo un efecto neutralizante. En este sentido, parece más apropiado insistir en la observación de segundo orden para el sistema educativo, pues ella no solo *tolera* o evalúa (metacríticamente) las diferencias, sino que también permite procesarlas, es decir, busca sus formas de acoplamiento y coordinación a partir del examen de sus particularidades. Probablemente la educación multilingüística pueda ser un modelo para ello. No se trataría entonces de lenguajes en sí, sino de *juegos de lenguaje* en el sentido wittgensteiniano, los que atañen a los distintos movimientos sociales o a las diversas realineaciones políticas de la nueva complejidad latinoamericana. En el ámbito cultural, uno de los temas educativos más relevantes de esta nueva complejidad radica en el despliegue de los medios de comunicación. Dada la alta disponibilidad de aparatos de radio y televisión en buena parte de Latinoamérica, una orientación de la educación hacia estos campos parece, al menos, aconsejable. Por ahora ciertamente es difícil esperar en América Latina un acoplamiento de medios y educación al estilo BBC en Inglaterra o ZDF en Alemania. Por otro lado, una utilización pedagógica masiva de tecnologías informáticas es todavía un objetivo lejano. Más aún, el dilema que debe enfrentar la educación es la fuerza desdiferenciadora de la *cultura de masas* transmitida por los medios. La cultura de masas, en su expresión latinoamericana actual, cumple una función de nivelación o neutralización de diferencias, transformándose en tal sentido en una instancia de *contra-modernidad*, es decir, en una fuente de certezas y de deslegitimación de las interrogantes (Beck). Puesto que en un contexto social complejo la educación está fundamentalmente sujeta a interrogantes y se construye por medio de ellas, el procesamiento de la cultura de masas al interior del sistema educativo como una alternativa cultural entre otras también posibles, se transforma en tarea prioritaria.

Pedagogía: de la certeza a la reflexividad. Cuando se tiene certeza no es necesaria la reflexividad. En el pasado, la educación pareció encontrar esa certeza en el concepto de progreso y en las pretensiones de homogeneidad cultu-

ral, sin embargo, la diferencia fue más fuerte que las tendencias concéntricas, y hoy la certeza de la pedagogía latinoamericana puede solo transformarse en reflexividad en torno de la diferencia. Reflexiva es una intervención social, en este caso pedagógica, cuyo rasgo fundamental radica en «la capacidad de reconocerse a sí misma como tal y de reconocer que los intervenidos definen, a partir de sus propias distinciones, el mundo social en el que operan y dentro del cual está incluida la misma intervención que los quiere transformar» (Mascareño, p. 2). En América Latina los intentos metodológicos de la Nueva Escuela fueron pioneros en la introducción de reflexividad en el contexto pedagógico: el niño dejaba de ser un sujeto pasivo y se incorporaba a un proceso de relaciones horizontales (Newland 1995, p. 108). Ciertamente las innovaciones de Freire cuentan también como modelos de pedagogía reflexiva, donde enseñanza y aprendizaje se confunden para dar origen a un espacio generativo de conocimiento emergente. Pero más allá de estos proyectos, la jerarquía ha primado en la pedagogía latinoamericana. Fue precisamente esta falta de reflexividad la que llevó a Illich a trazar su pesimista diagnóstico de las perspectivas de escolarización en la región: «América Latina contemporánea necesita un sistema escolar no más de lo que necesita vías de ferrocarril» (p. 63). Sin reflexividad, la función pedagógica se ritualiza y se desenvuelve con independencia de la particularidad de sus actores, pierde temporalidad e historicidad. En Latinoamérica, buena parte de los fundamentos de esta falta de reflexividad educativa deben ser buscados en el lado externo de la educación, a saber, en la alta centralidad del Estado a lo largo de la historia. Para ejercer reflexividad se requiere ante todo autonomía, una autonomía de la que el sistema educativo no ha disfrutado en su relación con la política. El imperativo estatal de la homogeneidad cultural y la definición de la identidad nacional, hicieron de la educación una técnica rígida antes que una estrategia flexible. Probablemente la nueva posición descentralizada de la política, permita a la educación elevar sus niveles de reflexividad, siempre y cuando los esfuerzos del mercado por ocupar el lugar que la política dejó vacante no supongan que la pedagogía adopte ahora la racionalidad económica como parámetro para reducir diferencias. Con todo, la complejidad juega a favor de la educación, pues al situar a la diferencia como condición de cualquier acción, todo intento de conducción centralizada, sea de la política o de la economía, se ve obstaculizado. Solo reconociendo este contexto desigual, la educación encontrará el sentido de su unidad, asumiendo y a la vez resolviendo su ironía, es decir, renunciando a la certeza de su mensaje para encontrar una nueva legitimidad.

Bibliografía

- Anderle, Adam: «El positivismo y la modernización de la identidad nacional en América Latina» en *Anuario de Estudios Americanos* vol. XLV, 1988, pp. 419-484.
- Beck, Ulrich: *Die Erfindung des Politischen*, Suhrkamp, Frankfurt, 1993.
- Bello, Andrés: «Discurso del Presidente de la República a las Cámaras legislativas en la apertura del Congreso Nacional de 1833» en *Obras Completas* vol. XIX, La Casa de Bello, Caracas, 1981a, pp. 33-45.

- Bello, Andrés: «Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile el día 17 de septiembre de 1843» en *Obras Completas* vol. XXI, La Casa de Bello, Caracas, 1981b, pp. 3-21.
- Bilbao, Francisco: «Sociabilidad chilena» en Sergio Grez: *La 'cuestión social' en Chile. Ideas y debates. Precursores (1804-1902)* [1844], Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago, 1995, pp. 66-92.
- Botana, Natalio: «Las transformaciones del credo constitucional» en Antonio Annino, Luis Castro y François-Xavier Guerra: *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Zaragoza, Aragón y Rioja, Zaragoza, 1994, pp. 473-494.
- De Oliveira, Lauro: *Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*, Editora Brasileira, Río de Janeiro, 1972.
- Fischer, Kathleen: *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976*, University of California, Los Angeles, 1979.
- Freire, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, Nueva York, 1970.
- García-Huidobro, Juan: «Positive Discrimination in Education: Its Justification and a Chilean Example» en *International Review of Education* vol. 40 N° 3-5, 1994, pp. 209-221.
- Gonzalbo, Pilar: *Historia de la educación en la época colonial*, Colegio de México, México, 1990.
- Guerra, François-Xavier: «La desintegración de la monarquía hispánica: revolución de independencia» en Annino, Castro y Guerra: *De los imperios a las naciones: Iberoamérica*, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Zaragoza, Aragón y Rioja, Zaragoza, 1994, pp. 195-227.
- Hanson, Mark: «Educational Reform in Colombia and Venezuela: An Organizational Analysis» en Thomas La Belle (ed.): *Education and Development: Latin America and the Caribbean*, University of California, Los Angeles, 1972, pp. 247-270.
- Hanson, Mark: «Educational Reform and the Transition from Authoritarian to Democratic Governments: The Cases of Argentina, Colombia, Venezuela, and Spain» en *International Journal of Educational Development* vol. 17 N° 4, 1997, pp. 439-448.
- Illich, Ivan: «The Futility of Schooling in Latin America» en La Belle, ob. cit., 1972, pp. 61-70.
- Ingenieros, José: *Antiimperialismo y nación* [1895], Siglo XXI, México, 1979.
- Luhmann, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt, 1997.
- Mar-Moliner, Clare: «Language Policy in Multi-Ethnic Latin America and the Role of Education and Literacy Programmes in the Construction of National Identity» en *International Journal of Educational Development* vol. 15 N° 3, 1995, pp. 209-219.
- Mascareño, Aldo: «Intervención reflexiva: una nueva estrategia para la coordinación en el campo de las políticas sociales de infancia y juventud», Serie Documentos de Trabajo N° 258, CEP, Santiago, 1996.
- Morandé, Pedro: *Cultura y modernización en América Latina*, Encuentro, Madrid, 1987.
- Newland, Carlos: «The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950» en *Journal of Latin American Studies* N° 26, 1994, pp. 449-467.
- Newland, Carlos: «Spanish American Elementary Education 1950-1992: Bureaucracy, Growth and Decentralization» en *International Journal of Educational Development* vol. 15 N° 2, 1995, pp. 103-114.
- Osorio, Jorge: «Globalización, ciudadanía y consumo: dilemas educativos» en *Convergence* vol. XXIX N° 4, 1996, pp. 22-29.
- Riemann, Margot: *Paulo Freire. Bilanz einer Konzeption*, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, 1990.
- Salvatore, Ricardo: «Tres discursos de mercado en América Latina, 1750-1990» en *Revista de Historia de América* N° 117, 1994, pp. 83-116.
- Sarmiento, Domingo Faustino: «The Dual Society: Argentina» [1842] en Sheldon Liss y Peggy Liss: *Man, State and Society in Latin American History*, Pall Mall Press, Londres, 1972, pp. 228-233.
- Torres, Carlos: «La educación pública, las organizaciones de maestros y el Estado en América Latina» en *Revista Paraguaya de Sociología* N° 32, 1995, pp. 7-37.
- Weinberg, Gregorio: «Mariátegui y la educación» en *Cuadernos Americanos* vol. 3 N° 51, 1995, pp. 37-47.
- Zea, Leopoldo: «The Struggle for Intellectual Emancipation» en Sheldon Liss y Peggy Liss: *Man, State and Society in Latin American History*, Pall Mall Press, Londres, 1972, pp. 264-275.