

Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo

*Amaral Palevi Gómez Arévalo**

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

América Latina es un continente en constantes transformaciones, retrocesos, estancamientos y avances. En estos procesos se encuentra la educación, una esfera que incluye intereses políticos, económicos, culturales, sociales, militares, ideológicos...; en fin, es una de las bases de construcción de nuestros Estados latinoamericanos, y de ahí su importancia. La educación, corporificada en la escuela, se ha convertido en el escenario de las reconfiguraciones de poder y de intereses en los diferentes contextos locales, comunitarios, nacionales, regionales e incluso internacionales.

Uno de los puntos de partida en este artículo es que “la educación pública latinoamericana tiene suficientes elementos en común entre sí como para justificar un análisis genérico” (Torres, 2008: 214). Dichos elementos se refieren a que la educación, como la conocemos en la actualidad, tiene su origen común en el colonialismo hispano-luso, pues con las independencias generalizadas se dio paso a la idea ilustrada y liberal de la educación; luego surgió la concepción modernizante, que se transformó en el proyecto desarrollista, y de éste se pasó a una metanarrativa

* Estudiante del programa de doctorado oficial en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I, máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I y licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador. amaral.palevi@gmail.com

educativa proveniente del neoliberalismo, que se infiltró en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos, dando lugar, a su vez, con los cambios políticos, a las izquierdas latinoamericanas, a un posible posneoliberalismo educativo. Estos periodos componen, en forma general, el desarrollo de la educación oficial latinoamericana, la cual ha promovido la

exclusión incluyente, esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones (Gentili, 2009: 33).

Por ende, esta educación oficial es un medio que promueve la violencia cultural y simbólica (“la lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder”, *ibid.*: 19), que se institucionaliza en la estructura espacio-tiempo material y comunicacional (Dussel y Caruso, 1999: 23) de la *escuela oficial*, o llamada también *escuela pública*. “Se llega a la conclusión de que en América Latina la escuela acentúa la polarización social, concentra sus servicios –de tipo educativo y no educativo– en una élite... Por el sólo hecho de existir, tiende a fomentar un clima de violencia” (Illich, 1974: 12).

En este sentido, la escuela pública latinoamericana, aparte de educar a hombres y mujeres, es también el espacio-tiempo por excelencia donde se disputa, en la cotidianidad educativa, la construcción de la institucionalidad de la nación-Estado. La construcción ideológica que transmite la estructura escolar a hombres y mujeres en un periodo de su vida es de vital importancia para el Estado, pues *éste se hace en la escuela*. Esto puede incidir tanto para la transformación y el progreso del Estado, como para mantener la estructura de exclusión y dominio de élites sobre las mayorías que se impulsa desde una *cultura de dominación*, la cual se caracteriza por ser masculina, heterosexual, mestizo-criolla, blanca, hispano-lusohablante y católica prioritariamente (Tadeu da Silva, 1995: 279).

Ante esta cultura dominadora de élites, que se manifiesta como la *educación bancaria* según Freire (1973), debemos reconocer que



ha existido otra: *la cultura de resistencia*, identificada como alternativa, diversa, masculina, indígena, trabajadora, organizada y, desde hace un par de décadas atrás, femenina; ésta surge desde las bases sociales, y es ejecutada por los relegados/as históricos de los sistemas oficiales educativos, sociales, económicos, políticos y culturales.

Esta cultura de resistencia hizo que los indígenas se negaran a recibir el adoctrinamiento católico, mediante la supuesta educación de los clérigos durante la Colonia; así también, nos dan muestra de esa resistencia organizada y espontánea ante la cultura de la dominación, entre muchos más ejemplos, las luchas constantes de los sectores marginados por acceder a los beneficios de la educación, pero sin perder su identidad; la estrategia de resistencia *de facto* del analfabetismo para impedir que los intereses de las élites se concretaran por medio de la educación liberal, modernizante o desarrollista; los intereses populares por constituir naciones-Estados pluriculturales y multilingüísticos. Esta resistencia dio su fruto en la educación latinoamericana al constituirse la *educación popular*, principal aporte de América Latina al pensamiento pedagógico universal (Gadotti, 2003: 363).

La educación popular es, más allá de una supuesta práctica educativa concreta, una filosofía educativa que sustenta una diversidad de acciones, prácticas y experiencias fuera de la escuela oficial. Es una metanarrativa que los sectores populares organizados y la sociedad civil hacen propia para sostener sus propuestas alternativas de educación.

Ante todo lo anterior nos adentraremos a indagar los fundamentos de esta escuela pública en Latinoamérica. Las ideas y los pensamientos educativos, mayormente definidos y aceptados a lo largo del tiempo, han sido: 1) la castellanización forzosa y la escolástica; 2) “el ideario de la Ilustración benefició la ampliación de los servicios educativos en preescolar, primaria, secundaria y universidad, generando una expansión educativa de envergadura” (Torres, 2008: 207); 3) la aceptación de “la educación como factor de progreso ha sido el lema constante en los discursos latinoamericanos desde el siglo pasado hasta el día de hoy” (Bello, 1998: 64); 4) “el ‘mito liberal’: la convicción de que las escuelas son una panacea para la integración social” (Illich, 1974: 14) y, más recientemente, 5) la irrupción del neoliberalismo como filosofía de la educación, la cual creó la pedagogía de la exclusión (Gadotti, 2003: 394).



En este momento observamos, en algunos países, una transición a un posneoliberalismo educativo. Ante estas ideas y pensamientos educativos oficiales, ha existido la educación popular como manifestación de resistencia y contradicción a la educación oficial.

VIOLENCIA ESTRUCTURAL INSTITUCIONALIZADA: EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Para dar inicio a este análisis debemos tomar en cuenta que “nuestra educación forma y conforma según las necesidades históricas del poder” (Merani, 1983: 26), controlado éste por un grupo que se ha autoimpuesto todos los privilegios posibles desde la época colonial hasta el día de hoy. Esto “permite comprender las dimensiones del idiosincrático proceso de universalización del acceso a la escuela sin derecho a la educación que se ha producido en América Latina durante las últimas décadas” (Gentili, 2009: 41), e incluso, se puede afirmar, durante cinco siglos.

Así, nos hallamos ante unos sistemas educativos formales que se han consolidado para fomentar y perpetuar la violencia estructural diluida entre sus redes, pero que se llega a manifestar por medio de las desigualdades e inequidades educativas, donde “nuestra educación es una educación para la alienación de las grandes mayorías, con lo cual... la educación deja de ser formación del hombre para convertirse en dominio del hombre” (Merani, 1983: 35, 64).

Esta situación es contradictoria. Se aduce que la educación debe conducir al desarrollo de las plenas capacidades y potencialidades humanas, pero en América Latina ha servido para perpetuar una cultura hegemónica de dominación: euro-hispano-lusa, blanca, masculina y cristiana-católica. Para abundar sobre estos fenómenos revisaremos los periodos históricos más importantes de la educación en América Latina.

Época colonial

La Iberia vació sus lobos, rojos de deseo, enfiebrados ante la caza del indio, que era un festín de carne fresca. Volvieron las tribus bárbaras disfrazadas de hordas civilizadas. Todos los instintos primitivos aparecieron; no era el hombre, era el bruto ciego de sangre; era la bestia humana (Espino, 1996: 26).



En este periodo se instauraron las desigualdades e inequidades educativas como reflejo del proceso de colonización europea que se desarrollaba en ese momento, al implementar una estructura social basada en estamentos (Ossenbach Sauter, 2001: 15) rígidos de la nobleza, el clero y la plebe extrapolados de la España medieval. “La estructura estamental proporcionó un instrumento poderoso de control social por el que se sujetó la fuerza de trabajo” (Pearse, 2006: 325) de los indígenas que, con el pasar de los años, se convertirían en los campesinos contemporáneos. “La imposición de sus propios modelos por parte de los conquistadores se realizó violentando los estilos de vida de los aborígenes quienes, de todos modos, continuaron siendo partícipes de la historia” (Weinberg, 1995: 23), aunque en un papel muy marginal por varios siglos.

El modelo de escolástica colonial se desarrolló bajo el precepto de *aculturación* como sinónimo de educación, “por la cerrada concepción eurocéntrica, o mejor, hispanocéntrica” (*ibid.*: 50), que se intentó implantar. Se sustituyó todo lo que existía antes por considerarlo de un nivel bajo. Muestra de ello, fue la superposición de las nuevas ciudades españolas en las anteriores indígenas, como la ciudad de México en Tenochtitlán, o en Cuzco, por sólo mencionar dos ejemplos representativos.

“En la época colonial, la primaria se reducía a enseñar a leer, escribir y contar, y a aprender doctrina cristiana. Los libros de texto utilizados eran, esencialmente, la cartilla y el catón, y algún catecismo” (Molina Jiménez, 2007: 14). Aunque esto se entiende fácilmente, en la práctica conllevó una serie de dificultades para implementarse. Por una parte, existía una resistencia manifestada, en diferentes formas, por los indígenas para acoplarse a los sistemas europeos y, por otra, en su gran mayoría, había un desprecio de los europeos hacia los indígenas, “planteándose un desafío para el invasor que debe incorporarlos a los suyos; se convierten de este modo, en la piedra de toque de una flagrante contradicción: por una parte se les niega autonomía y por la otra tampoco son eficaces y totalmente asimilados” (Weinberg, 1995: 23).

Los objetivos de la educación eran asimismo dictados por esas clases dominantes, convirtiéndose la escuela en un instrumento de represión y tiranía. El régimen que privaba en el ámbito escolar era drástico y cruel,



inspirándose no pocas veces en el precepto medieval de que “la letra con sangre entra” (González Orellana, 2007: 60).

Aparte de la colonización territorial, también se debe ver el interés religioso de la Iglesia católica. Debilitada en cierto sentido por los reformistas luteranos y el surgimiento de los protestantes, la Iglesia católica debe haber visto con beneplácito que un reino europeo católico obediente fuera el que descubriera nuevas tierras y seres humanos para expandir la fe católica y su influencia política. Por ello, la educación de las mayorías indígenas fue encomendada a diversas órdenes religiosas, por ejemplo, a la Compañía de Jesús: “su enseñanza elemental se confundía con su función catequística y en los pocos colegios existentes el propósito era reclutar sus propios cuadros” (Weinberg, 1995: 80).

La educación fue concebida para preparar a las clases superiores destinadas a ocupar puestos de dirección con arreglo a las necesidades de la Colonia. No era necesario educar a los indios, ya que para trabajar en las minas, en el campo o en otro tipo de trabajos donde se requería la fuerza física, otro tipo de saber no era necesario (Alvear, 2002: 6).

Además

Los grupos mestizos y masas indígenas permanecieron en general al margen de la cultura: las clases dominantes no encontraban ninguna razón para instruir a sus explotados, ya que según su concepción la culturización en nada mejoraría los trabajos de la tierra, de las minas o las actividades derivadas del comercio, por el contrario, la mayor parte de veces se oponían a que los indios se culturizaran (González Orellana, 2007: 60).

El modelo educativo fue extraído de la *escolástica medieval*, representado de manera suprema en la clase catedralicia, donde un religioso de diferente nivel dirigía la clase y los estudiantes, hombres, seguían y repetían al pie de la letra las lecciones desarrolladas. Pero con el pasar del tiempo, este modelo tuvo una serie de variantes, sobre todo cuando se incrementó el alumnado, cuyo referente fue el pastorado religioso (Dussel y Caruso, 1999: 53).

Este modelo educativo del pastorado es un reflejo de lo que se intentaba hacer en las colonias: mantener el sistema colonial

hispano, aunque se concedieran prerrogativas mínimas a las poblaciones criollas coloniales. Este sistema era adecuado para mantener el control, ya no por imposición, sino por autoimposición a través de la educación, para lo cual los religiosos retomaron este modelo para organizar el aula (*ibíd.*: 53).

Las desigualdades educativas son seriamente visibles si se toma en cuenta que en tierras americanas no se fundó ningún tipo de escuela en los primeros lustros de la conquista española. La educación era un servicio exclusivo para peninsulares y criollos que podían acceder a ella sólo en la península ibérica, aunque existieron excepciones respecto al acceso a la educación de la nobleza indígena (Weinberg, 1995: 59-60, 66), por intereses políticos de parte de los españoles, principalmente en las regiones de los imperios azteca e inca y en los diversos reinos mayas.

Con el correr del tiempo, fue necesaria la instauración de escuelas a lo largo y ancho de las tierras americanas. Pero éstas mantuvieron el proceso de desigualdad de los años anteriores, debido a que sólo podían acceder a ellas españoles criollos. “Las primeras instituciones educativas en el Nuevo Mundo estuvieron bajo el control religioso. La educación se estratifica por razas: la educación para los blancos, los criollos, los mestizos, los indígenas y los negros. Tal estratificación genera un conflicto permanente entre los diferentes grupos que se agudiza al paso de los años” (Alvear, 2002: 3). En algunos casos, en provincias alejadas de estos establecimientos, incluso a los criollos se les negaba el acceso a la educación, como el caso de la Intendencia de San Salvador, la cual estaba adscrita a la Capitanía General de Guatemala (Chávez Aguilar, 2000: 24; Cortez y Larraz, 2000: 101-102).

Respecto a las ideas educativas que se iniciaron en esta época, se relacionan con el trato que se le dio a indígenas, mestizos y negros al no permitirles una educación más allá de la lectura rudimentaria y el catecismo obligatorio en castellano. Recordemos que las intenciones de la colonización se encubrieron en la expansión de la fe católica y la civilización. Para ello, la educación de las amplias mayorías indígenas era una condición necesaria, lo que también ocurrió cuando aparecieron los mestizos. Pero nunca se llevó a cabo una verdadera educación, a lo sumo se catequizó en la fe católica a indígenas y mestizos. Un caso particular es el de



los esclavos traídos de África que, por su condición, estaban excluidos de todo proceso educativo.

Una clara manifestación de este proceso de violencia estructural por medio de la educación ocurre en los contextos indígenas, donde lo poco que se enseñaba, catequización principalmente, no se hacía en la lengua autóctona de sus pobladores, sino en la dominante, español o portugués; esta situación se mantiene muy presente hasta nuestros días (Gallegos, 2005: 23, Comboni y otros, 2005: 182).

Propuesta de cambio educativo en la Colonia: La Ilustración y la Reforma borbónica

La colonización, luego de tres siglos, dio muestras de cambios. Éstos obedecían, principalmente, a la asunción de una conciencia de clase social, con fuertes intereses políticos y económicos por parte de aquéllos a los que el sistema colonial no daba ninguna concesión: *los criollos*. Nos centraremos en el ámbito educativo como una de las principales demandas de los criollos al sistema colonial.

Pero antes de que sucedieran las independencias, hay que mencionar la promoción de ciertos cambios en el sistema colonial, algunos de ellos en la educación. Una de las propuestas fueron las reformas borbónicas entre 1759 y 1788, cuando asumió el trono de España Carlos III. Las reformas estaban impulsadas por un despotismo ilustrado, lo cual promovió un enfrentamiento con los privilegios de los nobles y el clero. Su más importante acción en las colonias latinoamericanas fue la liberación del comercio. Respecto a la educación, “aunque las reformas borbónicas procuraron promover una enseñanza ligeramente más secular y orientada a identificar a la población con la monarquía, tal esfuerzo no llegó muy lejos” (Molina Jiménez, 2007: 14). Además, la expulsión de los jesuitas de las colonias, principal orden religiosa al servicio de la educación en la región, afectó a los incipientes sistemas educativos. Las reformas borbónicas no fueron lo suficientemente fuertes para minimizar los intereses de las clases criollas.

Los criollos, españoles nacidos en tierras coloniales, tenían muchas más concesiones y derechos que los otros grupos sociales (mestizos, indígenas o negros), pero estaban por debajo de los *peninsulares*. Esta situación hacía que los puestos de conducción política y económica estuvieran en manos de los peninsulares (es-



pañoles nacidos en la península ibérica) quienes, por orden real, tenían la facultad de ocupar un cargo específico en la colonia, otorgando grados de tercer o cuarto nivel de conducción a los criollos, incluso en la Iglesia católica. Ante estas situaciones, la educación no era la excepción.

Si bien era cierto que los criollos podían y tenían el derecho de acceder hasta la universidad, no se les permitía ocupar puestos de conducción en las colonias, incluso en las regiones donde vivían. Esta educación estratificada por razas generó un conflicto permanente (Alvear, 2002: 3), que desembocaría en los movimientos de independencia, los cuales se nutrieron de una teoría que emanó de Francia, el rival político y económico más próximo de España: *la Ilustración*.

Respecto a la educación, “la población latinoamericana aceptó el argumento de la Ilustración, que sostiene que la educación constituye una palanca para el progreso y un bien en sí misma” (Torres, 2008: 210). Así, se difunde que la educación es un bien al cual deben acceder todas las personas, hecho que no se daba en el régimen colonial. Con este argumento, los criollos deben haber suscitado simpatía entre los mestizos y, posiblemente, entre algunos sectores indígenas, que también deseaban un cambio del sistema colonial. “La educación es vista en este periodo histórico, como una necesidad de todos los individuos, que trae progreso, felicidad colectiva y bienestar individual” (Alvear, 2002: 7).

Las ideas de la Ilustración, aunque en teoría motivaban a muchas acciones de transformación, en la práctica se fueron diluyendo. La situación que aconteció en las colonias hispanas se puede catalogar como *ilustración criolla*, igual que las manifestaciones concretas que surgieron en Latinoamérica. Guillermo Céspedes del Castillo nos brinda una descripción:

Ilustración moderada, ecléctica y, hasta 1808, ciertamente conservadora; se aceptan los principios de la Ilustración en los aspectos intelectuales, científicos y económicos, pero no en el político: las ideas de democracia, soberanía popular, anticlericalismo radical y sistemático son rechazadas y en su formulación extrema que conduce a la Revolución Francesa, el rechazo es terminante y unánime (en Alvear, 2002: 9-10).

Luego de las independencias, la Ilustración se convirtió en un mito. Esta ilustración criolla dio paso a dos corrientes de pensa-



miento que tenían el mismo origen, pero que eran opuestas en sí: liberales y conservadores.

En el discurso se promulgaron cambios estructurales en todos los sentidos del régimen pero, en la práctica, el gran cambio fue la llegada de los criollos al poder económico, social y político de los nuevos Estados-nación que surgieron en esa época. En otras palabras, sólo hubo una sustitución de los administradores coloniales; incluso se puede decir que los procesos de independencia que ocurrieron fueron una *modernización colonial*, dejando a los demás sectores sin acceso a los beneficios que se pregonaban antes de las independencias.

Ante los procesos de las revoluciones burguesas en Europa y las criollas en las colonias hispanas, en el ámbito pedagógico también existían movimientos de cambios en los modelos educativos, que tendrían incidencia en la nueva etapa de la modernidad hacia la que empezaba a transitar la humanidad. Esta influencia pedagógica se dio por el lado de la reforma religiosa, que desembocó en el surgimiento de los protestantes y de sus diversas manifestaciones. Para el caso, Juan Amos Comenio, creador de la didáctica en un sentido realista, científico y también iniciador en parte de la pedagogía moderna (Aldana, 2007: 204), presenta una visión diferente del modelo educativo medieval, en el que traslada el centro de atención del docente (escolástica), al estudiante (*ibid.*: 205).

Así, pasamos de la escolástica, método educativo que intentaba enseñar y demostrar concordancia entre la razón y la fe católica (*ibid.*: 192) al método global. “La Salle produjo una síntesis en la cual la obediencia grupal y la individual se combinaban, no haciendo una mezcla de métodos, sino dándole la primacía al método global, y por lo tanto, al grupo como interlocutor” (Dussel y Caruso, 1999: 79). El método global es lo que conocemos, contemporáneamente, como el método tradicional o, con palabras de Freire, *la educación bancaria*. Aunque en el discurso existía una intención de romper con la escolástica, en síntesis, se produjo cierta ruptura con la doctrina religiosa al interior de la escuela, que fue traspasada a la influencia del Estado secular moderno que se estaba constituyendo; pero la centralidad del docente en el espacio-tiempo del aula se mantuvo.



Época de las independencias

La creación de los nuevos Estados-nación a lo largo y ancho de toda América Latina no fue un proceso fácil. En toda la región se dio, en cada Estado y entre ellos, una reconfiguración del poder interno; los acicates de los conflictos fueron, al interior, las luchas entre conservadores y liberales para determinar los sistemas de gobiernos, y entre los Estados, la delimitación de fronteras nacionales.

CUADRO 1. Liberales y conservadores

<i>Descriptor</i>	<i>Liberales</i>	<i>Conservadores</i>
Ideología	Antiespañoles y antiindígenas, con su visión a la Europa que la Revolución industrial y agrícola estaba modificando.	Concepción monárquica y jerárquica de la Colonia. Relegaban al indígena y al negro.
Económico	Una sociedad que intenta apoyarse en la empresa privada y el desarrollo estratificador de las clases medias.	Una sociedad basada en la hacienda y la concentración del poder en manos de una alta clase social.
Estado	Libertador y flexible, reflejo de una sociedad soberana, teóricamente laica y en vías de autosuficiencia.	Centralizador, fuente de los procesos de desarrollo y reflejo de una sociedad ordenada y temerosa de Dios.
Educación	En materia educativa, ambos movimientos son consecuentes con su filosofía. Liberales y conservadores reconocen el valor de la educación, pero no se esfuerzan mucho por programarla como preocupación prioritaria. El caso excepcional es Uruguay (1885) que, dirigida por una concepción democrática la educación, acentuaba una tendencia a la participación e inclusión social (Parra y otros, 1984: 45).	

Fuente: Elaboración propia con base en Escamilla, 1990: 100 y Weinberg, 1995: 50.

A partir de la lucha interna, los nuevos Estados adquirieron una condición de corte liberal o conservador en su estructura interna, con lo cual se dio un proceso de independencia política, pero se continuó con la colonización cultural. Las élites criollas intentaron, a lo largo de este periodo de modernización y el siguiente, asemejarse a las metrópolis europeas de la Revolución industrial en todos los sentidos.

Tras la independencia, los empeños de las nuevas autoridades por lograr que la educación se convirtiera en una base para la formación política de los ciudadanos tampoco tuvieron mejor suerte. La permanencia en los contenidos básicos de la primaria estuvo acompañada por otras dos características de larga duración: el énfasis en la memorización y el uso del castigo físico como forma de disciplina, esto último a pesar de las disposiciones en contra dadas por las autoridades (Molina Jiménez, 2007: 14).



Ni liberales ni conservadores atinaron con una verdadera educación a las amplias mayorías de la población. “Los conservadores defendían que la educación siguiera siendo tarea de la Iglesia, puesto que sólo así se podría mantener el orden. Los liberales, por su parte, consideraban que el Estado debía tomar las riendas y reorganizarla” (Alvear, 2002: 13). Para los Liberales la estrategia era simple: “centralizar, unir, relacionar, comunicar y defender la educación como una sola pieza” (Martínez Boom, 2009: 169).

Enfrentada con falta de edificaciones y útiles adecuados, la educación primaria se concentraba en enseñar a leer, escribir, contar y rezar. Tales características de la enseñanza resultaron cada vez más inaceptables para un círculo de políticos e intelectuales liberales, que estaban interesados en centralizar, secularizar y actualizar (en términos de contenidos) el sistema educativo (Molina Jiménez, 2007: 31).

El mayor logro de los liberales, si se le puede llamar así, fue su incidencia en la reducción del papel de la Iglesia católica en la educación, siguiendo los ideales de la Ilustración, donde “la mayoría creía que la razón es la capacidad humana fundamental, y que habilita al ser humano para pensar y actuar correctamente” (Dussel y Caruso, 1999: 92), y no sólo siguiendo la doctrina religiosa de la Iglesia católica.

Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, consideraba que “se necesitaba una educación en la que se enseñaran los derechos y deberes a los ciudadanos, una educación corporal, enseñanza del trabajo y una educación científica que desarrollara el pensamiento analítico” (Alvear, 2002: 14). No obstante las buenas intenciones, vemos que “la asistencia a clase sustituyó la tradicional reverencia al cura. La conversión a la nación por medio del adoctrinamiento escolar, sustituyó la incorporación a la colonia por medio de la catequesis” (Illich, 1974: 14).

La ilustración criolla se mezcló con el pensamiento liberal que empezó a circular en el siglo XIX a escala europea y de Estados Unidos. En esencia y en apariencia promovió la educación como medio de igualdad social y acceso a los beneficios sociales. “El ideario liberal en educación: obligatoriedad, centralización y, en algunos casos, gratuidad y laicidad” (Dussel y Caruso, 1999: 93),

era el discurso que ocuparon los nuevos administradores para hacer creer que “los hombres no nacen iguales, pero son hechos iguales por medio de la gestación del *‘Alma Mater’*” (Illich, 1974: 54); en otras palabras, la educación era la manera como se podía crear la igualdad social. Con ello, “la educación estatal, laica, gratuita y obligatoria se convierte en sinónimo de ‘Educación Popular’” (Alvear, 2002: 16) para los amplios estratos sociales, creando de esta forma *el mito liberal de la educación* (Merani, 1983), ya que nunca se llegó a concretar como educación popular y, en vez de ser un medio de igualdad y ascenso social, se convirtió en otra forma de discriminación social y acentuación de las diferencias.

Así, la educación jugó un papel de selección y formación de élites (Ossenbach Sauter, 2001: 17) que eran necesarias para administrar la cosa pública del Estado liberal-democrático (Torres, 2008: 213), que se intentaba instaurar. “La enseñanza secundaria pública se erigió en una importante vía para la creación de nuevas élites nacionales y provinciales, y contribuyó a la formación de las clases medias urbanas” (Ossenbach Sauter, 2001: 21). Al convertirse la educación “en un vehículo de afianzamiento de la autoridad real (supuesto clave del ‘despotismo ilustrado’), el movimiento independentista ya cuestionará la legitimidad del poder de la monarquía y enfatizará, en cambio, los contenidos igualatorios y de soberanía popular” (Weinberg, 1995: 87), para un solo sector de la sociedad: los criollos. Cabe destacar este hecho por medio de las palabras del ministro Jorge Volio quien, en el segundo gobierno de Castro Madriz en Costa Rica,

formuló una primera crítica porque la educación universitaria y la secundaria, niveles cuyo acceso estaba casi exclusivamente limitado a los hijos e hijas de los pudientes, recibían fondos públicos. Según Volio, “por un contraste inexplicable la educación profesional que la Universidad está en buen pie y no se puede negar que progresa, o al menos, tiene los medios para conservarse y perfeccionarse. Es decir, negamos lo estrictamente necesario a las masas y concedemos hasta el lujo de las ciencias a unos pocos. Bueno sería uno y otro” (Molina Jiménez, 2007: 28).

Aunque existían universidades previamente al establecimiento de la Independencia (Universidad de León, Lima, Guatemala, México, San Felipe, La Habana, Dominicana, entre otras), la creación de



universidades nacionales fue una prioridad para los nuevos Estados en la formación de las élites nacionales (Ossenbach Sauter, 2001: 17; Weinberg, 1995: 87). No ocurrieron manifestaciones en el sentido de llevar la educación para las amplias mayorías indígenas, mestizas y rurales; por el contrario, prevaleció “un enfoque que insistía en una escolaridad diferenciada según el origen social y espacial (urbano o rural)” (Molina Jiménez, 2007: 66). Con esto, “el peso específico de la población indígena y las barreras para su incorporación a la sociedad ‘nacional’” (Ossenbach Sauter, 2001: 21), como proyecto filosófico, político, social, económico, y cultural de inclusión, se distancia diametralmente de las propias condiciones materiales y espirituales que los criollos estaban impulsando en ese momento.

“Sin embargo, la institucionalización de los sistemas escolares contribuyó muy lentamente al incremento de los índices de alfabetización en todo el área iberoamericana” (*ibid.*: 23). Esta situación se debió al limitado acceso que los sistemas educativos permitían a la población en general, si bien se trató, en esta etapa, de una masificación de la educación elemental por medio de la metodología inglesa lancasteriana, la cual

permitía impartir educación primaria a un millar de niños simultáneamente con el empleo de un único maestro, auxiliado en sus tareas por los alumnos más aventajados como monitores, y apelando a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo demasiado semejante a un cuartel, con su régimen militarizado y su rígida disciplina (Weinberg, 1995: 108).

En tal contexto de instrucción, no de educación, los sistemas educativos adquirieron roles de creación de imaginarios sociales que tendieron a unificar y consolidar los nuevos Estados-nación. A falta de medios de comunicación masivos en esta época “los sistemas escolares se convirtieron en agentes de difusión de los valores nacionales que deberían contribuir a la integración de la sociedad en torno a un imaginario común” (Ossenbach Sauter, 2001: 15), que los diferenciara de los otros Estados-nación que emergían de un origen común de colonialismo. He ahí un punto que persiste hasta el día de hoy. ¿Cómo se puede hablar de integración latinoamericana, si muchos de los contenidos educativos formales acentúan las diferencias y no las similitudes entre los Es-



tados y pueblos que los componen? Esta situación se debe transformar si se desea, verdaderamente, una integración en todos los ámbitos de vida de los pueblos latinoamericanos.

La educación sin distinción de origen social es un tema que aparece en los procesos de independencia en Latinoamérica, con una importancia teórica relevante, pero que no se llega a generalizar en la práctica. Lo que se consolidó fue una ambivalencia de los sistemas educativos nacientes poseedores de dos caras: una –muy oculta y pobre– para los indígenas-campesinos del área rural y otra –visible y estructurada– para los pobladores de áreas urbanas (Pearse, 2006: 325). Las desigualdades e inequidades se profundizaron. Este proceso de descuido y desatención educativa estatal se mantiene aún en nuestra época, en muchas regiones rurales (Weinberg, 1995: 127).

La modernización

Luego de procesos virulentos, tanto internos como externos, en los Estados nacientes, tras encontrar un puesto en la cadena comercial internacional de proveedores de materias primas, se dio el inicio, si lo podemos caracterizar así, de un proceso de modernización en América Latina. Este proceso repercutió en la consolidación de la ideología liberal en el ideario de la gran mayoría de los Estados latinoamericanos. El pensamiento liberal tenía especial interés en las reformas educativas, sobre todo en separar la doctrina religiosa de los sistemas educativos, y consolidar al Estado en el monopolio de la educación. El concepto que apareció en ese momento era el de la educación pública o también llamada la escuela pública: ideales de la modernidad y del iluminismo. Ésta corporifica las ideas de progreso constante a través de la razón y de la ciencia, de creencia en las potencialidades del desarrollo de un sujeto autónomo y libre, de universalismo, de emancipación y liberación política y social, de autonomía y libertad, de progresiva desaparición de privilegios hereditarios, de movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distributividad del proyecto moderno de sociedad y política. No sólo resume esos principios, propósitos e impulsos, sino que es la institución encargada de transmitirlos, de hacerlos generalizados, de conseguir que sean parte del sentido común y de la sensibilidad



popular. La escuela pública se confunde, así, con el propio proyecto de la modernidad. Es la institución moderna por excelencia (Tadeu da Silva, 1995: 273).

Esta modernización estuvo marcada por el desarrollo agrícola, la urbanización a gran escala, por el segundo proceso de migraciones de europeos y otros grupos humanos a las Américas y los incentivos para fomentar la industria en algunos países latinoamericanos. Ello se tradujo en el “nacionalismo económico” (Ossenbach Sauter, 2001: 33). “Educar era preparar al hombre para la comunión salvadora con Dios, y la escuela catequística continuó siendo en toda Latinoamérica, y hasta ya bien entrado nuestro siglo en algunas regiones de la misma, el único acto educativo apropiado para el pueblo” (Merani, 1983: 55).

El nacionalismo económico y la modernización de los Estados latinoamericanos implicaron, para la educación regional, el surgimiento y la expansión de la *educación básica* como elemento unificador de la nación y motor económico de las sociedades. Esta educación contenía, al mismo tiempo, la idea de gratuita, obligatoria y laica: “El sueño modernista se traduce en el ideal emancipatorio de la razón” (Ogiba, 1995: 258). Así, una de las principales acciones era llevar los conocimientos básicos a toda la población, con lo cual las personas podían acceder a mejorar sus condiciones de vida, y por ende ayudar al progreso de la nación completa. “Aunque la cobertura de la educación primaria se amplió, la mayoría de la población estaba fuera del sistema educativo estatal. Es en esta época cuando se inicia una diversificación de las políticas educativas y la tendencia a la diferenciación de las clases sociales se acentúa” (Alvear, 2002: 20). La educación se muestra como un medio de discriminación más en la población.

En lo referente a la gratuidad, sólo fue otra ilusión en la educación latinoamericana. La educación nunca ha sido gratuita; por el contrario, quien puede acceder a ella es el que tiene las posibilidades de costearse esa inversión en capital cognitivo.

La gratuidad, que en un momento tenía como objetivo inducir los procesos de formación a niveles óptimos de ingreso, dada la ausencia de información, las estructuras de distribución de los ingresos y los riesgos inherentes a la inversión a largo plazo, dejó de tener ese rol para conformarse como

una modalidad para la reproducción de las elites a través de la educación, y un objetivo competitivo de los diversos grupos sociales, por su deriva en permitir tasas internas de retorno más elevadas para los sectores sociales procedentes de los quintiles más altos (Rama, 2009: 178).

De esta manera; “la escuela, que ayudó en el siglo pasado a superar el feudalismo, se está convirtiendo en ídolo opresora que sólo protege a los escolarizados. Ella gradúa y, consecuentemente, degrada” (Illich, 1974: 26).

Así también: “Era la educación que, por entonces y a nivel primario, se juzgaba permitiría la formación de hombres que pudieran ser productores y, simultáneamente, partícipes de ese proceso de cambio. Tenía así la educación una función tanto política como económica y social” (Weinberg, 1995: 176); funciones que hasta el día de hoy se le adjudican desde diversos sectores sociales.

En este orden de adaptaciones a los procesos económicos nacionales e internacionales, aparece un nuevo actor político-social-cultural: el fenómeno de masas (Ossenbach Sauter, 2001: 32). El proceso de industrialización (Marzola, 1995: 215) que tendió a la conglomeración de la fuerza de trabajo en los principales centros urbanos de cada país, muchas veces la capital, posibilitaba el acceso político a las estructuras gubernamentales, logrando, en algunos casos, incidir en las estructuras para que pusieran en marcha: “Procesos de reformas sociales que intentaron desmontar las estructuras liberales concebidas en el s. XIX, las cuales no tuvieron mayores efectos debido a tener poca continuidad, restringidas a espacios temporales de regímenes democráticos o dictatoriales” (Ossenbach Sauter, 2001: 33).

En este orden de situaciones, a propósito de la invasión cultural, el proyecto político de las élites nacionales opresoras tomó la opción de construir Estados-naciones a semejanza de los europeos. En este caso, las segundas migraciones europeas repercutieron en el blanqueo de la sangre criolla, principalmente, y el intento de europeización de la naciones latinoamericanas. “La ‘europeización’ constituye el rasgo distintivo de la ideología ‘oligárquica-liberal’. El desarrollo ‘nacional’ significa básicamente lograr para las élites las pautas de consumo y de educación de los países desarrollados de Europa o de los Estados Unidos” (Weinberg, 1995: 186).



Respecto a la universidad “seguía siendo de signo minoritario cuando no francamente oligárquico” (*ibid.*: 186), donde sólo los hombres de una clase social privilegiada y unas muy pocas mujeres, de esta misma clase, podían acceder a este nivel. Por otra parte “la universidad mantuvo el modelo de la Colonia, y recién en 1918, después de la reforma de Córdoba, Argentina, se abandonó la escolástica y se pensó en la ciencia y en la filosofía modernas” (Merani, 1983: 55). Estas filosofías modernas son de corte eurocéntricas. En otras palabras, los sistemas ya no aceptan que se impongan los modelos europeos, sino que ahora éstos se autoimponen. Ésas han sido las consecuencias de la educación liberal.

Como sabemos, se había conseguido la autonomía política; la identidad cultural, oficial e institucional, sin embargo, estaba muy marcada por la intención de asemejarse a las culturas europeas, pues el sistema educativo transmitía esta idea de superioridad cultural. El colonialismo cultural es posiblemente el hecho poscolonial más difícil de erradicar hasta el momento actual. “La aceptación del mito escolar por los distintos niveles de la sociedad justifica ante todos los privilegios de muy pocos” (Illich, 1974: 27).

Hay que destacar que, en esta misma marcha de modernización, se abren espacios para la búsqueda de las propias identidades latinoamericanas. Este proceso estuvo muy marcado por la creación del folclore de cada uno de nuestros países. No obstante, en este intento de revalorización de lo propio, existió un proceso de “ocultamiento y la subordinación de todo lo referente o ligado a lo indígena, con el objetivo de favorecer la homogenización en una cultura determinada” (Gallegos, 2005: 23) que reflejara prioritariamente el origen europeo de este folclore.

En todos los sistemas educativos se idealizan los valores occidentales, al mismo tiempo que los métodos pedagógicos tradicionales conductistas impiden la adopción de nuevos enfoques que respondan a las realidades latinoamericanas. “El positivismo –o mejor, quizás, como se ha dicho, los positivismos– se vincula por momentos a ciertas corrientes liberales modernizantes, con preocupaciones por los quehaceres prácticos, utilitarios” (Weinberg, 1995: 200). Posteriormente, el utilitarismo pragmatista de Dewey se fue constituyendo en la base de la educación latinoamericana (Merani, 1983: 48), como parte del movimiento internacional de la Escuela



Nueva que se difundió por Europa y Estados Unidos entre las dos guerras mundiales, que también llegó a Latinoamérica.

No obstante todas las intenciones de modernizar a la europea las naciones latinoamericanas, la contradicción más palpable de la modernización en el área educativa radicó en el aumento de “la demanda de educación secundaria, cuando aún existía un significativo atraso educativo en el nivel primario y en las tasas de alfabetización” (Ossenbach Sauter, 2001: 35). Ello provocó que los procesos educativos no dieran el resultado esperado y que la expansión de la educación secundaria sólo fuera aprovechada por los nuevos grupos sociales, que en cierta forma podríamos denominar *clases medias urbanas*. “Los sistemas educativos siguieron manteniendo un papel muy claro en la formación de las élites y en la garantía del ascenso social para la clases medias, conservando su estructura tradicional e impulsando muy débilmente a la educación rural” (*ibid.*: 39).

Desarrollismo: planificación educativa, represión y autoritarismo



En este periodo se encuentra una divergencia. El desarrollismo económico, como meta a nivel general en América Latina, en la década de los cincuenta, implicaba una *expansión cuantitativa* (Nassif, 1984: 11; Gallegos, 2005: 15), un *cambio cuantitativo* (Parra y otros, 1984: 15) o mejor dicho una *expansión condicionada* (Gentili, 2009: 36) de la educación para poder cumplir sus objetivos. Por ello, existe una disyuntiva entre la masificación y el modelo de formación exclusiva de élites vigente hasta este momento. Por cuestiones del modelo desarrollista, se optó por la masificación de la educación condicionada.

El Estado, entonces, se ve frente a la necesidad de expandir las escuelas y las universidades para adecuarse a los nuevos retos planteados por la industrialización y el desarrollo de los sectores económicos modernos: banca, comercio a gran escala, servicios públicos... la educación se convierte en una prioridad, no sólo por su papel en el desarrollo, sino como forma de consolidar el sistema democrático. A pesar de que el orden político está montado sobre un fuerte centralismo presidencialista, es preciso contar con una clase dirigente, que, más allá de los grandes centros urbanos, pueda asumir las responsabilidades de gobierno en departamentos y

municipios, para lo cual lo mínimo que se puede exigir es que la población tenga un nivel educativo básico (Cajiao, 2004: 36).

Con ello se entra en otra dinámica de la estructuración de los Estados-nación, y se da paso a la formación del Estado desarrollista (Torres, 2008: 213). En palabras de Iván Illich, se puede caracterizar como la *modernización de la pobreza* (1974: 77). A su vez, Merani plantea que: “La intención pragmática de la élite educadora es formar en todos los niveles hombres ‘eficientes’, crear autómatas capaces de responder al estímulo de la ‘utilidad’” (1983: 113), pero no para la libertad.

La masificación de la educación se planteó como el medio para que el desarrollismo se hiciera efectivo en el corto plazo. En este sentido, no se tenía en cuenta a las personas como el fin de la educación, sino que eran un medio del que ésta se servía para dar algo que el sistema productivo estaba demandando en ese momento: mano de obra calificada educativamente hablando.

La masificación educativa estaba orientada a la enseñanza básica de un mínimo común de conocimientos, los cuales intentaban garantizar la homogeneidad cultural (Nassif, 1984: 16), convirtiendo esta homogenización cultural en unidad nacional (*ibid.*: 26) que, probablemente, se orientaba a combatir las ideas diferentes de la del pensamiento capitalista que en este momento se expandía por toda América Latina.

Respecto al papel del educador de este modelo desarrollista: “enseña a los pobres a sentirse incompetentes” (Illich, 1974: 37), mientras que “el educador latinoamericano aliena cuando cree educar” (Merani, 1983: 21), porque, en esencia, el proceso educativo se centraba en una acción de dominación directa, la cual recurría a la instrucción, la memorización y el castigo físico para la enseñanza. El educador, en muchos casos, hizo una reproducción del modelo supraestructural al interior del aula. Pero luego de un proceso de conciencia de clase en muchos docentes y estudiantes, el *autoritarismo pedagógico* (Nassif, 1984) pasó de ejercer una violencia estructural, a una violencia directa contra los involucrados en los sistemas educativos. Docentes y estudiantes que no se alinearon a estas corrientes represivas, en muchos casos pasaron a ser enemigos de estos sistemas represivos, e incluso muchos de ellas y ellos fueron muertos y desaparecidos.



Aunque existió “un espectacular aumento en las cifras de escolarización en todos los niveles educativos” (Ossenbach Sauter, 2001: 53), la educación básica fue el nivel educativo de mayor expansión, si bien con claras diferencias entre lo urbano y lo rural, lo que “significa la constitución de dos universos entre los que se alza una barrera cultural y educativa muy difícil de atravesar, especialmente en lo que hace a las posibilidades de inserción ocupacional” (Parra *et al.*, 1984: 18). El ámbito geográfico donde radicaba el enfoque desarrollista era urbano; ahí se instalarían las fábricas para la diversificación de productos. Por ello, el medio rural, prioritariamente agrícola, no tuvo la prioridad para el desarrollo de la educación.

A su vez, el acceso a la educación media, y sobre todo a la educación superior, no llegó a masificarse. Muy al contrario, siguieron manteniendo los mismos patrones de comportamiento que en épocas anteriores, de marginación y exclusión educativa.

La contradictoria participación de las clases medias en el sistema de poder, por el papel medular que desempeñan para la legitimación de él y el peso que tienen en los sectores modernos de la producción y el consumo, ha permitido que esas clases obtengan un intenso crecimiento de la oferta educativa a ellas dedicada. En una aparente contradicción, este acelerado crecimiento de la oferta de educación media puso en peligro los objetivos perseguidos por la concepción elitista (desde dicha perspectiva, el sistema educativo en sus niveles medio y superior debe cumplir una función de selección social) y, en consecuencia, parte de las reformas estuvo destinada fundamentalmente a canalizar hacia formaciones terminales a la “clientela” de la educación media, desviándola del acceso a la educación superior (*ibid.*: 20).

En esta misma época, a lo largo y ancho de América Latina, se implantó una serie de dictaduras militares. Este proceso de militarización de las sociedades tuvo su repercusión en los sistemas educativos, estableciéndose un autoritarismo pedagógico que, en palabras de Freire, se puede traducir al contexto práctico del aula como el “autoritarismo del educador ‘bancario’” (1973: 95).

El autoritarismo pedagógico se puede definir como un estilo pedagógico de dominio que establece un vínculo de dependencia de unos respecto a otros; realiza una autolegitimación por medio de actos de poder violentadores. Los valores principales que intentan transmitir son el de hispanidad, cristiandad y autoridad (Nassif, 1984).



Para llevar adelante el proyecto desarrollista, las dictaduras militares se vieron en la obligación de crear una educación media de carácter general; ésta se enmarcó en el proyecto pedagógico de la “pedagogía de la dependencia” (*ibid.*: 55), la cual se fundamentaba en tecnificación, racionalización y eficiencia. La pedagogía de la dependencia orientó la creación de programas de estudio bajo un “enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo integral” (*ibid.*: 36). En otras palabras, se necesitaba una mano de obra cualificada, no cuestionadora, sumisa, obediente y temerosa para cumplir cualquier tipo de orden que se le diera. Todo lo anterior intentaba mantener cierta “comprensión colonial” (Freire, 1973: 54) de la educación, que se vuelve más desarrollada, pero tiene el mismo efecto de dominación y opresión que la escolástica colonial de hace 400 años atrás.

En este mismo contexto, surgen las “pedagogías de la liberación” (Nassif, 1984: 58), existiendo “numerosas alternativas y experiencias educativas, en su mayoría al margen del sistema escolar formal y dirigidas a las clases populares” (Ossenbach Sauter, 2001: 48), las cuales fueron una alternativa al autoritarismo pedagógico y a la pedagogía de la dependencia de la época. Por ejemplo, el método de Paulo Freire demostró ser un medio eficaz para la instrucción de adultos. “La eficacia de este programa se construye en torno a determinadas palabras claves que están cargadas de sentido político” (Illich, 1974: 30). En otra oportunidad se abundará sobre el tema de la educación popular de América Latina.

Por otra parte, no se puede dejar de lado la existencia de procesos contrarios al desarrollismo y a las dictaduras militares. Para el caso, desde 1958, en Cuba, se da inicio a la Revolución de corte socialista, que en un año promueve la erradicación del analfabetismo y otros cambios ideológicos en el sistema educativo. También se deben mencionar los planes impulsados por el gobierno de Salvador Allende en Chile:

La política educacional del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se sustentaba en un proyecto de escuela nacional unificada, con una fuerte influencia estatal, orientado por un ideal democratizador de la educación, tendiente a fortalecer los principios y valores de una nueva so-



ciudad que se abría paso gracias al triunfo de un socialismo democrático (Valenzuela *et al.*, 2008: 131).

Reformas educativas neoliberales en América Latina

A inicios de la década de los ochenta, con los procesos de cambios democráticos incipientes en algunos países de América Latina, la crisis de los precios internacionales de petróleo y con la clara crisis del modelo desarrollista, se dio inicio a un proceso de reformas educativas impulsadas desde organismos internacionales (Ossenbach Sauter, 2001: 55-56).

Desde la década de los setenta, el programa de reformas impulsado por el neoliberalismo en Latinoamérica fue expandido progresivamente por los organismos financieros internacionales —especialmente el BM, FMI y BID— asumido por las élites políticas y económicas locales y suscripto por todos los gobiernos de la región bajo el llamado Consenso de Washington (Olmos, 2008: 174).

Los modelos represivos y de autoritarismo pedagógico ya no tenían cabida en las sociedades que se deseaban construir para la próxima fase de expansión del capitalismo y la hegemonía imperial de las élites económicas-empresariales de Estados Unidos. Por ello, se hace necesario el cambio de la concepción educativa en concordancia con esta nueva fase. A nivel local, en América Latina,

los cambios pragmáticos en la educación, desvinculados de la realidad continental y acompasados a los intereses cada vez más cosmopolitas de nuestras oligarquías, han creado nuevas élites que responden menos a las condiciones históricas del continente, y se establece por lo mismo una nueva relación entre élites y masas que mediatiza los efectos de la creciente instrucción técnica que éstas deben recibir (Merani, 1983: 74).

Estas nuevas estrategias educativas estuvieron en consonancia con los intereses de las dictaduras que aún existían e, incluso, fueron las que permitieron la entrada a esta nueva fase. El caso emblemático es el de Chile.

Este modelo de traspaso de la escuela pública a escuela privada tuvo su origen en Chile. Con la llegada al poder, tras el golpe



militar en el cual se asesinó a Salvador Allende en el Palacio de la Moneda, la dictadura militar hizo que la nación entera se convirtiera en un *laboratorio social* de las políticas económicas de ajuste estructural para América Latina. En tal sentido, la educación fue uno de esos componentes prioritarios.

Como parte de la política de ajuste estructural, se dio paso al establecimiento del Estado subsidiario en Chile. Bajo este criterio, y como parte de su consolidación, se reestructuró el sistema educativo. Como primer punto se redefinieron los currículos nacionales en la exclusión de asignaturas

contrarias al régimen imperante, se eliminan el debate, la participación y el pluralismo, dejando fuera de la escuela la búsqueda abierta de los sentidos y los conocimientos, estableciéndose un sistema basado fundamentalmente en la acumulación de contenidos. Se inicia con esto un empobrecimiento progresivo de la experiencia educativa dentro del aula (Valenzuela *et al.*, 2008: 133).

Como segundo paso de transformación del sistema educativo en la década de los ochenta, se dio origen a la descentralización del sistema educativo.

En 1980 se inicia el traspaso de los colegios fiscales a los municipios, medida con la que se da término a las escuelas públicas, dando origen a tres tipos de establecimientos, los cuales han permanecido como exponentes de nuestro sistema educativo.

- Escuelas municipales: financiadas por el Estado, pero de propiedad y administración de los municipios.
- Escuelas particulares subvencionadas: financiadas por el Estado, pero de propiedad y administración privada, particulares o fundaciones.
- Escuelas particulares pagadas: financiadas por los padres y apoderados (*idem.*).

Como tercer momento paradigmático del sistema, en 1990, tras la finalización de la dictadura, el modelo trató de mantenerse vigente convocando la creación de la Ley Orgánica Constitución de Enseñanza (LOCE). Es interesante resaltar la utilización del concepto *enseñanza* en vez de *educación*, debido a que la educa-



ción es un proceso más amplio que la enseñanza y en este caso, me atrevo a decir, que el concepto enseñanza es una versión suavizada y encubierta de *adoctrinamiento*.

La LOCE establece que le corresponde al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Superior de Educación, definir los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media, lo que faculta a los establecimientos educacionales para elaborar planes y programas propios a partir de estos requerimientos mínimos (*ibid.*: 134).

En el contexto de las dictaduras militares, estos cambios políticos y las reformas educativas en Latinoamérica estuvieron enmarcados por las crisis económicas atribuidas al Estado de Bienestar en la década de los ochenta, lo cual dejó su sello a todo este proceso y justificó las acciones que se emprenderían bajo esta idea.

Las Políticas de Ajuste Estructural (PAE) de los Estados, dirigidas por organismos internacionales (BM y el FMI), se resumen, en lo general, en la reducción del Estado, la privatización de las empresas estatales y el traspaso de responsabilidades estatales a la empresa privada. Una de esas responsabilidades sociales es la educación: “las políticas neoliberales han tendido a promover la transferencia de los servicios educativos desde el Estado hacia la sociedad, la comunidad y la familia” (Olmos, 2008: 169). El modelo que se estructura está basado en el despojo de la responsabilidad educativa del Estado. Con la descentralización, la educación se vuelve un bien, al que puede acceder una mayor parte de la población, pero que en cuestiones de calidad educativa está restringida a los grupos que pueden pagar una privada.

El rol del Estado educador se ve seriamente trastocado, no en “el retiro del Estado como educador, sino en la erosión de su legitimidad para la construcción del espacio público como un lugar donde se diriman los conflictos de intereses” (Marrero y Cafferatta, 2008: 187). El Estado docente centralizado, manifestación del liberalismo político desde 1880 en América Latina, es puesto en crisis al tiempo que va surgiendo otro modelo: el Estado neoliberal (Torres, 2008: 213) o el Estado subsidiario (Olmos, 2008: 168; Valenzuela *et al.*, 2008: 132). El Estado neoliberal-subsidiario,



deja de ser responsable directo de las escuelas del país. Desde este esquema de Estado subsidiario se pretende que los colegios particulares garanticen la ampliación de oportunidades de acceso a la educación, extendiendo sus beneficios a toda la población. Fundamentalmente, bajo el principio de libertad de enseñanza, se pretende que la oferta educacional permita a los padres elegir el lugar donde quieren que sus hijos estudien (Valenzuela *et al.*, 2008: 132).

Pero la principal apuesta explícita de la nueva estructura comercial, el crecimiento económico basado en el libre mercado, sólo fue un mito más en nuestra América. “El florecimiento de los modelos económicos neoliberales ha originado un deterioro en el crecimiento de la economía interna de los países latinoamericanos cuyas economías nacionales, al no poder competir con el mercado externo, fracasan ante el mercado de importación” (Alvear, 2002: 44). Aunque los fracasos económicos del neoliberalismo no es el tema que tratamos en este apartado, intentamos dar un marco general para comprender que el éxito o el fracaso de las políticas neoliberales de educación están muy relacionados con el modelo económico y su funcionamiento.

CUADRO 2. Enfoques de las reformas educativas en América Latina

	<i>Reforma basada en la competitividad</i>	<i>Reforma basada en los imperativos financieros</i>	<i>Reforma basada en la equidad</i>
Concepción de Estado	Estado neoliberal	Estado eficaz	Estado eficaz/inclusivo
Objetivo	Aumento de la productividad económica a partir del mejoramiento de los recursos humanos.	Reducción del gasto público de los gobiernos, en particular, de la educación pública.	Aumento de la igualdad de oportunidades económicas y educativas en particular.
Definición	Transformación de la educación con vista a generar recursos humanos altamente calificados y capacitados, que permitiera a estos nuevos recursos competir en el emergente concierto internacional.	Reducción del déficit público y transferencia de recursos nacionales del Estado al sector privado.	Ampliación del acceso educativo y facilidad para una mayor movilidad social.
Conceptos fundamentales	Cobertura educativa, calidad, rapidez, eficiencia, confiabilidad, producción, individuo, competencia, desarrollo e investigación.	Descentralización, democracia, gestión local, autonomía financiera y modernización.	Equidad, desempeño, inversión, calidad.

Fuente: Elaboración propia, con base en Gallegos, 2005: 10; Olmos, 2008: 170.

Los sistemas educativos formales pasan del autoritarismo pedagógico a la hegemonía económica. Como podemos apreciar en el cuadro 2, las reformas educativas se enmarcaron en la apuesta a la inserción en los mercados globales; esto también ha redundado en una falacia, como ya lo destacamos. La prioridad es la formación de *recurso humano* y no la formación del *ser humano*. Asimismo, estas reformas educativas se concibieron *desde arriba hacia abajo*, lo cual, además de lo anterior, redundó en la no consecución de las metas que se proponían alcanzar, e incluso se habla del “fracaso de las reformas educativas” (Gallegos, 2005: 11, 13).

A lo largo de más de un siglo, los Estados latinoamericanos se habían dado la tarea de construir sistemas educativos centrales y/o federales, que en cada caso respondieran a una idea compartida de nación e identidad común. Pero con la puesta en marcha de las reformas neoliberales, estos sentidos, depositados en los sistemas educativos de la nación, son seriamente cuestionados, debido a que la responsabilidad de la educación pasa a manos privadas. A todo este proceso se le conoció como la *descentralización educativa*.



CUADRO 3. Generaciones de las reformas educativas neoliberales

	<i>Énfasis</i>	<i>Criterios</i>
Primera Generación	Dirigidas a reorganizar la gestión, financiamiento y acceso al sistema.	La preocupación por la cobertura, calidad, eficiencia y equidad. Vinculaciones entre educación y trabajo.
Segunda Generación	Abordamiento de los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados.	Configuración de un nuevo rol del Estado central, ordenado hacia la “operacionalización” de los cambios estructurales.
Tercera Generación	Centradas en la efectividad de las escuelas; en la conectividad de las mismas con todo tipo de redes tanto al interior como al exterior del sistema educativo; en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías.	Legitimación del sistema educativo descentralizado. Creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, currículo, educación superior o formación docente.

Fuente: Elaboración propia, con base en Martinic, 2001: 18; Olmos, 2008: 177; Torres, 2008: 219-220.

La segunda generación de las reformas educativas se desarrolla, principalmente, en la década de los noventa, y está orientada a la descentralización (Gallegos, 2005: 10). Por ello, al profundizar sobre los sentidos de la educación en este modelo neoliberal, debemos saber que el modelo se sustenta en el desmembramiento del

sistema educativo por medio de la descentralización que da paso *per se* a la privatización de la educación.

La educación entró en un proceso de transformación, que no descartó la presencia de crisis, en el que sus objetivos institucionales pedagógicos y de gestión fueron reestructurados y reformados para que pudieran dar respuesta a las exigencias de inserción a la dinámica global (*ibíd.*: 11). En este sentido, las políticas económicas –economía mundial o globalizada– orientaron y definieron las políticas educativas, prioritariamente, dando como resultado una visión de que la *escuela pública* no generaba los resultados esperados, y por ello debía ser reformada.

El descrédito del sistema educativo público se centró en los criterios de bajos niveles de calidad que el sistema económico contemporáneo necesitaba para suplir sus demandas. “Asimismo, se subrayaba que el sistema educativo básico mostraba signos inequívocos de centralización y de una excesiva carga burocrática, y además presentaba señales claras de agotamiento” (Alcántara, 2008: 159). Por eso, la escuela pública o el servicio de educación pública no respondía a las exigencias actuales, fincando la responsabilidad de todo ello al mal manejo que hacía el Estado de este servicio. En contraparte, se colocaba a la escuela privada como el modelo a seguir en este cambio estructural.

La descentralización no conllevó un aumento de la calidad educativa. El discurso educativo neoliberal puede dar resultados en otros contextos, pero no en América Latina, donde la propia constitución de los Estados ha sido el medio de exclusión de amplias mayorías, aunque en el discurso plantee todo lo contrario. Con el neoliberalismo se promovió una congruencia entre el pensamiento excluyente de las élites y una práctica excluyente, como lo es el de la escuela descentralizada y/o privatizada, donde el que posee mayor capacidad económica puede acceder a una mejor educación. Esta situación ya se conocía desde mucho tiempo atrás, pero el discurso que se utilizaba hacía ver que la educación se proporcionaba a todos por igual. Ahora, con el neoliberalismo, el discurso y la práctica tienen congruencia: exclusión educativa para los que no pueden pagar la educación.

La descentralización de los sistemas educativos no ha implicado *per se* una eficiencia en los recursos. Por ejemplo, en Argentina,



esta descentralización implicó la creación de 24 sistemas educativos simultáneos y unas 50 formas de articular los diferentes niveles educativos; todo lo contrario al federalismo educativo que la Ley Federal de Educación intentó crear (Olmos, 2008: 178).

En el caso de México (Alcántara, 2008), podemos apreciar que la descentralización ha sido un proceso paulatino, pero sostenido en el tiempo. En el primer periodo (1982-1988), se establecieron los lineamientos ideológicos neoliberales en la educación; en el segundo (1988-1994) y tercer periodos (1994-2000) se intentó llevar a la práctica las propuestas ideológicas que han preparado el camino; la descentralización educativa se emprende en los niveles de Educación Básica y Educación Media, aunque en esta última aún no se ha concretado. En el último periodo (2000-2006) se aprecia una continuidad y profundización de lo realizado anteriormente, resaltando el hecho que cada reforma intenta resolver lo que la anterior no ha podido.

En el caso de Costa Rica, aunque su sistema educativo de educación básica y media no presenta una descentralización amplia, la educación superior sí llevó a cabo un proceso de descentralización interesante. A pesar de la existencia de cuatro universidades públicas, su oferta académica es absorbida, en su mayor parte, por estudiantes de centros educativos privados, dejando a los alumnos de los sectores públicos acceder a una de las 40 universidades privadas en el país (Molina Jiménez, 2007).

En El Salvador, la descentralización se corporizó en el programa de Educación con participación de la Comunidad (EDUCO); nació en los años de la guerra interna, en las zonas conflictivas, y donde el Ministerio de Educación no podía brindar el servicio, la comunidad se hizo cargo de la contratación y manutención de los servicios educativos. Al ver estos beneficios y en congruencia con las políticas neoliberales que entraron en la posguerra, el programa EDUCO se convirtió en el modelo de descentralización educativa en El Salvador.

En el caso de Perú tenemos una contradicción del modelo neoliberal. En la década de los noventa, durante el gobierno de Alberto Fujimori, en vez de una descentralización muy evidente, el sistema educativo se orientó hacia un “hipercentralismo” (Iguiñiz Echeverría, 2004: 59), aunque se dejó entrever una tendencia a las políticas neoliberales en la puesta en marcha de la reestructuración del sistema educativo.



“Sin embargo, el embate neoliberal que afectó a toda Latinoamérica nunca llegó a ser hegemónico en Uruguay” (Marrero y Cafferatta, 2008: 189). En la década de los noventa, el sistema educativo promovió una modernización, pero no una descentralización. Este proceso no fue acompañado por el sector docente, ya que consideraban que cualquier intento de modernización *per se* indicaba una descentralización orientada por las políticas neoliberales, sobre todo teniendo en cuenta lo que ocurría en los demás países de América Latina.

En el contexto latinoamericano existe una paradoja que ha traído serias consecuencias en los años posteriores. Me refiero a la intención de mejorar la educación tanto en cobertura y calidad con la eliminación y la reducción de la inversión educativa pública como lo establecían las políticas de ajuste estructural (PAE). Esto generó un deterioro de la educación pública en general, el aumento de la brecha entre la educación privada y la pública, la precarización de la labor docente, la transmigración del concepto de *calidad educativa* por el de *competitividad educativa*, la reducción de la inversión pública, las serias deficiencias en la educación superior pública, entre algunas otras. En definitiva, el modelo de la reforma educativa en marcha ha impulsado “hondos desajustes que afectan a la educación, al bienestar, a la democracia y a la justicia al final del milenio” (Ossenbach Sauter, 2001: 57).

Hemos de reconocer, pese a los problemas evidentes y graves en muchos casos, que los estudios de experiencias analizadas describen el estado actual de algunas reformas educativas de América Latina. Éstas muestran grados importantes de avances en cobertura y acceso educativo, pero debe centrarse la atención en inversión, calidad y particularmente en la equidad por sus bajos niveles. Los países latinoamericanos, en general, en estos últimos 25 años vivieron políticas que han tenido efecto excluyente, discriminatorio y de refuerzo de las diferencias y las desigualdades que existen en el sistema (Olmos, 2008: 169).

Apuestas por la equidad educativa: ¿posneoliberalismo?

En el desarrollo de las reformas educativas de corte neoliberal aparece una tercera generación: las reformas educativas orientadas a



la equidad educativa (Gallegos, 2005: 10; Martinic, 2001: 18). Se puede decir que, por una parte, es un intento por suavizar los efectos de las primeras reformas y, por otra, es una forma de disminuir las tensiones y las demandas que la sociedad, en general, y los docentes, en particular, empiezan a expresarse sobre las reformas anteriores y sus resultados, contrarios a lo que se ofreció en un inicio. Es un punto de encuentro entre la continuidad y la ruptura del modelo neoliberal; posiblemente es la estructuración de la nueva etapa de la educación latinoamericana: el posneoliberalismo.

No se puede negar que el acceso a las instituciones de educación aumentó gracias a la dinámica de las fases anteriores de las reformas educativas. Ello ha vuelto a promover una educación de masas, incluso en los ámbitos universitarios donde las universidades privadas han incrementado, significativamente, la oferta educativa. En la región se están dando pasos para ir desde la educación de élites a una educación de masas (Rama, 2009: 181).

Tras reconocer algunos cuestionamientos y fracasos, que comenzaban a aparecer a la luz pública de las reformas educativas, el discurso educativo adquirió una nueva línea argumental: *la equidad educativa*, aunque no descarto que esta apuesta de equidad educativa sea un proyecto de intereses económicos que las élites tradicionales y tecnócratas internacionales intentan llevar a cabo para que sus sistemas productivos se mantengan competitivos en esta era posindustrial.

Desde reuniones internacionales como *Educación para todos en Jomtien*, 1990, y otras más, comenzó un proceso de presión para que la educación fuera un servicio accesible, en la práctica, para toda la población (Gallegos, 2005: 16). Este ideal educativo en América Latina intenta romper la brecha de inequidades y desigualdades educativas de los siglos anteriores. No obstante, y muy a pesar nuestro, debemos tomar en cuenta que un mayor acceso a la educación no redundará por sí mismo en una equidad educativa. “El desafío de la universalización, habiéndose cumplido, fue alcanzado a expensas de un progresivo deterioro de la calidad y de los índices de productividad de las instituciones escolares” (Grande, 2008: 71).

El acceso educativo está muy orientado por las propias condiciones socioeconómicas de la población. En este sentido, aunque exista verdaderamente un camino a la educación, en las regiones



más pobres las personas acceden a una educación de baja calidad, docentes poco preparados y material insuficiente; todo lo contrario sucede a las personas de sectores económicamente altos, que acceden a una educación de calidad con dotación completa de recursos educativos y docentes muy preparados (Gallegos, 2005: 18, 20), que son parte del modelo de escuelas privadas.

Nuevamente, las desigualdades e inequidades educativas son parte de este sistema de violencia estructural de exclusión inclusiva de la educación. En este sentido, para erradicarlo debemos trabajar por una *transformación del sistema educativo*, que no sea una reforma más como ha ocurrido hasta el momento.

Para el caso traemos a mención el modelo de la Escuela Nueva en Colombia, inspirado en los principios de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko y Montessori (Schiefelbein, 1992: 69), que ha hecho que la escuela rural en Colombia posea una serie de cambios significativos tanto en acceso como en calidad educativa. “La Escuela Nueva ofrece enseñanza activa y oportunidades para tomar decisiones; enfatiza la comunicación escrita, una estrecha relación entre la escuela y la comunidad... y una evaluación frecuente (pero flexible) adaptada al estilo de vida de los niños pobres. Traspasando de una ‘buena enseñanza’ a centrarse en un ‘buen aprendizaje’” (*ibid.*: 69, 77).

Respecto a la calidad, el modelo se desarrolla por medio de proyectos, exploración de campo, feria educativa o centro didáctico, taller educativo, red de usuarios, instrucción programada o tutoría (*ibid.*: 69). Con ello se ha logrado que el aprendizaje sea estimulante para el estudiantado, potenciando las capacidades propias y la autonomía para aprender. Así, las evaluaciones internacionales determinaron que el nivel de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de matemáticas y ciencias, a pesar de ser una escuela pública rural, superaba por tres y hasta por ocho puntos los resultados de los centros escolares privados de bajos ingresos y escuelas públicas de altos ingresos (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, 1998: 9). Por lo anterior, este modelo se institucionalizó para todo el sistema educativo de Colombia, prioritariamente en las áreas rurales, las cuales tenían 17 mil escuelas en 1998 (*ibid.*: 19), con el propósito de aumentar la equidad educativa en los centros escolares.



Otro caso para mejorar la equidad educativa ha sido la *Revolución de los Pingüinos* en Chile, en 2006 (Valenzuela *et al.*, 2008: 143-144). Como ya se ha dicho, el sistema escolar de Chile es el modelo a seguir en la implementación de las políticas neoliberales en todos los servicios públicos, sobre todo en la educación. Las demandas de los estudiantes de secundaria en Chile dan muestra de una fuerte crítica al sistema educativo y al modelo neoliberal que lo sustenta. De esta forma, desde los propios participantes del sistema educativo, que son también sociedad civil, se exigen mejoras que promuevan una educación equitativa posneoliberal, que vaya más allá de la educación mercantil a la que sólo le interesa el lucro por medio de los servicios educativos.

Otro ejemplo que se puede mencionar claramente como posneoliberalismo es la educación bolivariana de Venezuela, impulsada por Hugo Chávez. Esta propuesta se inscribe en el proceso de transformaciones políticas y sociales que vive el país y de la alta prioridad que se le otorga a la educación dentro de ese proceso. La educación bolivariana es una apuesta por reconstruir el sistema educativo de Venezuela luego de 20 años de reformas educativas neoliberales. Además, la educación es vista como un medio para construir la nación bolivariana. Es un proyecto político de gran envergadura, que intenta constituir una nueva visión de ser humano, desde lo antropológico; una nación-Estado, desde la política y, por ende, un nuevo sistema educativo desde la educación parvularia hasta la universidad (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela, 2005a: 31-33; 2005b: 35-36). El proyecto educativo de la educación bolivariana pretende ser inclusivo, transformador y un derecho humano respetado y ejercido.

Como hemos visto, la educación en Latinoamérica, desde sus principios coloniales, liberales-conservadores, modernizantes, desarrollistas y hasta los neoliberales, se ha establecido con un discurso inclusivo, pero esta inclusión sólo ha sido para unos pocos sectores. Y si hablamos del derecho a la educación por generación, ha sido una de las luchas y demandas constantes por parte de las amplias mayorías a los gobiernos en turno; sin embargo, ese derecho no ha sido cumplido. El cambio debe darse en estos niveles de exclusión y negación del derecho de la educación. Transformar las condiciones heredadas desde la Colonia para crear una nueva nación es el fin último del proyecto bolivariano.



Entre sus principales críticas se encuentra que su “identificación con el gobierno actual ha generado ocasiones en que el rechazo político se haya proyectado a la propia escuela bolivariana” (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela, 2005a: 34). Derribar toda una visión de beneficio para unos pocos por medio de la educación es una tarea difícil. Por ejemplo, la implementación de las universidades bolivarianas se ha realizado por medio de espacios educativos no tradicionales, ya que las universidades de recio abolengo en Venezuela no han dado muestras de cambio en sus estructuras académicas ante la nueva visión impulsada desde el gobierno de Hugo Chávez.

Teniendo en cuenta que “La educación latinoamericana al final del milenio quedó marcada por su globalización y por la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo” (Torres, 2008: 214), más allá de sus críticas políticas, lo interesante es hacer notar que el modelo de educación bolivariana se propone dismantelar la estructura ideológica de la educación selectiva de/para élites en Latinoamérica, que es una tarea sumamente difícil de llevar a cabo, pero no imposible. Entonces, según el discurso educativo posneoliberal, ¿existe la posibilidad de masificación de la educación en nuestra América? Una pregunta que queda abierta a futuras reflexiones

A MANERA DE CIERRE

La educación en América Latina ha servido para perpetuar una cultura hegemónica de opresión: hispana, blanca, masculina, heterosexual y cristiana-católica, bajo el auspicio de las ideas de la Escolástica, la Ilustración, la Modernización, las cuales nunca se llegaron a concretar. Los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentan en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la escuela pública oficial.

Con el *neoliberalismo educativo*, que se convirtió en la ideología y la práctica educativa de finales del siglo XX, por fin aterrizó en la educación la idea subyacente de las élites latinoamericanas: *sólo un grupo reducido de la población debía recibir una educación de calidad*. Con la reducción del Estado y la descentralización de la educación, el principal obstáculo para las élites, el propio Estado y su concep-

ción democrática-liberal desde la época de las independencias, permitió que el proyecto de la desigualdad como base, la competencia como metodología, la privatización como gestión y la mercantilización de la educación como fin, se asentaran en las prácticas y en los discursos educativos, incluso en los sectores magisteriales.

En este contexto, surgen alternativas educativas desde los sectores rurales, la sociedad civil y el cambio político con las izquierdas latinoamericanas, que se conceptualizan como *posneoliberalismo educativo*, el cual se puede englobar en la concepción filosófica de la *educación popular latinoamericana*. Aún están en fase embrionaria y hay que observar más detenidamente su desarrollo y sus potencialidades, con el fin de se incluya a las amplias mayorías en una educación latinoamericana de calidad y equidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, Armando. “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, 2008, pp. 147-165.
- Aldana, Carlos. *Pedagogía para nuestro tiempo. Enfoque vivencial para estudiantes*, Guatemala, Piedra Santa, 2007.
- Alvear, Virginia. *La educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992*, Berlín, Universidad de Berlín, 2002.
- Bello, María Eugenia. *La educación en Iberoamérica*, Madrid, FotoJAE, 1998.
- Cajiao, Francisco. “La concertación de la educación en Colombia”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 34, 2004, pp. 31-47.
- Chávez Aguilar, Joaquín Mauricio. “Los municipios en la historia de la Educación en El Salvador”, en *Alternativa para el desarrollo*, núm. 67, 2000, pp. 23-34.
- Comboni Salinas, Sonia, José Manuel Juárez Núñez y María Tarrío García. “Resurgimiento cultural indígena: El pueblo Ayuujk de Santa María Tlahutoltepec, Mixe, Oaxaca. El bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente”,



en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXV, núms. 1-2, 2005, pp. 181-208.

Cortez y Larraz, Pedro. *Descripción geográfico-moral de la diócesis de Goathemala*, San Salvador, Dirección de Publicaciones e Impresos, 2000.

Dussel, Inés y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.

Escamilla, Manuel Luis. *Una educación entre dos imperios y la educación de adultos*, San Salvador, Dirección de Publicaciones e Impresos, 1990.

Espino, Miguel Ángel. *Mitología de Cuscatlán*, San Salvador, Litografía e imprenta LIL, 1996.

Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 1973.

Gadotti, Moarcir. *Perspectivas actuales de la Educación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003.

Gallegos, Miguel. "La educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXV, 2005, núms. 1-2, pp. 7-34.

Gentili, Pablo. "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, 2009, pp. 19-57.

González Orellana, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, 2007.

Grande, Julio César. *Análisis sobre la educación nacional y el Plan 2021*, San Salvador, Editorial e Imprenta Universitaria, 2008.

Iguíñiz Echeverría, Manuel. "La transición democrática y los acuerdos en educación en el Perú", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 34, 2004, pp. 49-67.

Illich, Iván. *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?*, México, Talleres Gráficos Honegger, 1974.

Marrero, Adriana y Graciela Cafferatta. "Educación, Estado y política en Uruguay: del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía)", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, 2008, pp. 187-206.

- Martínez Boom**, Alberto. “La educación en América Latina: un horizonte complejo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, 2009, pp. 163-179.
- Martinic**, Sergio. “Conflictos políticos e interacciones comunicativas en la reformas educativas en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, 2001, pp. 17-33.
- Marzola**, Norma. “Hacia una teoría del cambio educacional”, en Alfredo J. Veiga Neto (comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Romanyá/Valls, 1995, pp. 205-234.
- Merani**, Alberto L. *La Educación en Latinoamérica: mito y realidad*, México, Grijalbo, 1983.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela**. La Educación Bolivariana. Escuelas Bolivarianas”, en *Educere*, vol. 9, núm. 28, 2005a, pp. 31-34.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Venezuela**. “La Educación Bolivariana. El Liceo Bolivariano”, en *Educere*, vol. 9, núm. 28, 2005b, pp. 35-38.
- Molina Jiménez**, Iván. *Educación y sociedad en Costa Rica: de 1821 al presente*, Universidad de Costa Rica, 2007. Fecha de acceso, 13 de noviembre de 2009. Disponible en <http://www.ciicla.ucr.ac.cr/EducacionySociedadCR-IM.pdf>
- Nassif**, Ricardo. *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapeluz, 1984.
- Ogiba**, Sonia. “La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas”, en Alfredo J. Veiga Neto (comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Romanyá/Valls, 1995, pp. 257-272.
- Olmos**, Liliana. “Educación y política en el contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, 2008, pp. 167-185.
- Ossenbach Sauter**, Gabriela. *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Madrid, Alef de Bronce, 2001.
- Parra**, Rodrigo, Germán W. Rama, José Rivero Herrera y Juan Carlos Tedesco. *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1984.



Pearse, Andrew. “Problemas estructurales de sistemas educativos en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVI, núms. 3-4, 2006, pp. 319-350.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). *El Futuro está en Juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*, Santiago de Chile, PREAL, 1998.

Rama, Claudio. “La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, 2009, pp. 173-195.

Schiefelbein, Ernesto. *En busca de la escuela del siglo XXI*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, 1992.

Tadeu da Silva, Tomaz. “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?”, en Alfredo J. Veiga Neto (comp.), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona, Roman-ya/Valls, 1995, pp. 273-290.

Torres, Carlos Alberto. “Después de la tormenta neoliberal: la política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, 2008, pp. 207-229.

Valenzuela, Juan Miguel, Pía Labarrera y Paula Rodríguez. “Educación en Chile: entre la continuidad y la ruptura. Principales hitos de las políticas educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48, 2008, pp. 129-145.

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, A-Z Editora, 1995.

