



Versión Preliminar  
13 de septiembre 2010  
Solamente para comentarios

## **Educación y cohesión social en América Latina<sup>1</sup>**

Simon Schwartzman<sup>2</sup>

Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

Educación, cohesión social y capital social .....	2
Escolaridad, religión y cohesión social en América Latina: los hallazgos de EcoSocial .....	5
La calidad y los contenidos de la educación en Latinoamérica.....	10
La educación multicultural .....	15
La busca de alternativas.....	21
Conclusión.....	25
Referencias .....	26

---

<sup>1</sup> Texto preparado para el Seminario sobre “Educación para el Desarrollo en América Latina”, Agenda del Desarrollo Iberoamericana, Barcelona, 5-6 de noviembre, 2010.

<sup>2</sup> [simon@iets.org.br](mailto:simon@iets.org.br)

## **Educación, cohesión social y capital social**

El documento de 2007 de la CEPAL sobre cohesión social en América Latina y el Caribe toma como punto de partida, como tiene que ser, los escritos clásicos de Émile Durkheim sobre la solidaridad orgánica, moral, de valores, como necesaria para que las sociedades modernas puedan funcionar. El documento define cohesión social como “la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan” (CEPAL 2007 p. 16), lo que abre una larga agenda de análisis e interpretaciones sobre los temas de desigualdad social, que se puede medir por las estadísticas socioeconómicas disponibles; de las percepciones sobre la sociedad que puedan estar asociadas a estas desigualdades, que se puede conocer por las encuestas de opinión y percepción; y sobre lo que se debe hacerse para mejorar las oportunidades, capacidades y mecanismos de protección social, para reducir las desigualdades y crear condiciones para que las personas vivan mejor, y de este modo hacer que la cohesión social aumente.

En este artículo, también partimos de las ideas de Durkheim para discutir el tema de la relación entre cohesión social y educación. Durkheim atribuía a la educación pública un papel fundamental en la mantención de la cohesión social, por que solamente ella, según creía, podría transmitir a las personas los contenidos generales - culturales y de valores - que van más allá de las diferencias creadas por la división del trabajo, típica de las sociedades modernas, y por las diferencias históricas y étnicas en el interior de los estados nacionales:

Cada uno de los grandes pueblos europeos cubre un gran hábitat, por que son formados por razas las más distintas, por que el trabajo se divide al infinito, y los individuos que los componen son de tal manera distintos unos de otros que no hay casi nada de común entre ellos, además de su calidad de hombre en general. Ellos no pueden mantener la homogeneidad necesaria a todo consenso social a no ser que puedan ser tan parecidos cuanto posible por el único lado que son semejantes, o sea, en cuanto seres humanos. En otras palabras, en sociedades tan diferenciadas, el único tipo colectivo que puede existir es el tipo genérico de hombre. Si esta generalidad se pierde, y las personas vuelven de alguna manera a sus particularismos antiguos, los

grandes estados se transformarán en una multitud de pequeños grupos aislados, y entrarán en descomposición, (Durkheim 1922 p 35)<sup>3</sup>

Al hablar de “generalidad humana”, Durkheim no se refería a las características biológicas o psicológicas de las personas, sino a lo que ellas tienen en común por su historia, su cultura y la sociedad en que viven. Para él, la integración de las personas a su sociedad no se podría dar de forma espontánea, por la suma de las preferencias y opciones individuales, sino a través de un proceso organizado de socialización, que, en las sociedades modernas y complejas, tendría que ocurrir necesariamente por la acción de las instituciones educativas, una tarea necesaria pero no sencilla, que se plantea sobre todo a nivel de la educación secundaria. En la escuela primaria, decía Durkheim, los estudiantes tienen una sola maestra o maestro, que les transmite de manera natural su visión integrada de la cultura y del conocimiento. En la escuela secundaria empieza la especialización, cada maestro trata de transmitir los conocimientos que le son específicos, lo que plantea de manera más fuerte la necesidad de integrar a las personas de manera más deliberada y consistente. Cien años después, cuando miramos a la situación de la educación pública en Latinoamérica, se puede ver con claridad que los problemas más graves se plantean justamente en la educación secundaria, para los adolescentes, que debería ser el eslabón entre la educación inicial, que bien o mal casi todos los países ya contemplan, y la vida adulta, profesional y ciudadana.

En las ciencias sociales contemporáneas, el tema de la cohesión suele ser planteado en términos de “capital social”, las redes de confianza y solidaridad que unen a las personas y permiten que ellas puedan cooperar, intercambiar y crear instituciones que dan estabilidad a la vida social y económica. En una sociedad con

---

<sup>3</sup> Chacun des grands peuples européens couvre un immense habitat, parce qu'il se recrute dans les races les plus diverses, parce que le travail y est divisé à l'infini, les individus qui le composent sont tellement différents les uns des autres qu'il n'y a presque plus rien de commun entre eux, sauf leur qualité d'homme en général. Ils ne peuvent donc garder l'homogénéité indispensable à tout consensus social qu'à condition d'être aussi semblables que possible par le seul côté où ils se ressemblent tous, c'est-à-dire en tant qu'ils sont tous des êtres humains. En d'autres termes, dans des sociétés aussi différenciées, il ne peut guère y avoir d'autre type collectif que le type générique de l'homme. Qu'il vienne à perdre quelque chose de sa généralité, qu'il se laisse entamer par quelque retour de l'ancien particularisme, et l'on verra ces grands États se résoudre en une multitude de petits groupes parcellaires et se décomposer

alto capital social, según la teoría, las personas confían unas en las otras, las diferencias de interés son decididas por procedimientos aceptables para todos, la violencia interpersonal es baja, y todos, a pesar de sus diferencias, comparten el sentimiento de pertenecer a la misma comunidad.

En los años cincuenta, el cientista político Seymour Martin M. Lipset propuso la tesis de que habría una relación clara entre más educación y valores democráticos, por una parte, y menos educación y valores autoritarios por otra (Lipset 1960). Esto, que se podía y todavía se puede comprobar por la facilidad con que líderes políticos autoritarios consiguen apoyo entre personas menos educadas en muchos países, se explicaría de dos maneras. Por una parte, las personas menos educadas tienen más dificultades en entender como funcionan los mecanismos de un régimen político democrático, cosas como el equilibrio y la autonomía de los poderes, los sistemas electorales y la formalidad de los procedimientos jurídicos. Además, como los menos educados suelen tener niveles de ingreso y condiciones de vida peores que la de los más educados, ellos tendrían menos a ganar con la estabilidad democrática y la cohesión social. Más recientemente, la misma idea surge en la literatura sobre capital social, a partir de los trabajos de Putnam y otros. Según esta literatura,

“More educated individuals tend to join more voluntary associations, show greater interest in politics and take part in more political activities. They are also more likely to express trust in others (social trust) and in institutions (institutional trust), and are more inclined to ‘civic cooperation’ - or at least to profess that they do not condone ‘uncivil’ behavior. Education is clearly not the only factor that predisposes people towards joining, engaging and trusting, but it is a powerful predictor, at the individual level, even when controlling for other variables such as wealth, income, age and gender. To Robert Putnam, current doyen of social capital theorists, ‘Human and social capital are clearly related, for education has a very powerful effect on trust and associational membership, as well as many other forms of social and political participation’ (Green and Preston 2001; Putnam 2001).

Es posible también encontrar fuerte cohesión social entre personas con menos educación, pero este tipo de cohesión puede tener más que ver con lo que Durkheim ha llamado de “solidarité mécanique”, típica de las sociedades

tradicionales, basadas en las semejanzas entre las personas, que con la “solidarité organique”, típica de las sociedades modernas, asociada a la división del trabajo y cementada por la educación formal. Una sociedad adonde las personas sean fuertemente identificadas con su familia y su grupo de pertenencia más inmediata puede ser también una sociedad dividida y marcada por desconfianza y conflictos entre grupos de diferentes identidades étnicas o religiosas. Para dar cuenta de estas situaciones, Putnam (Putnam 2001) ha introducido los conceptos de “bonding” and “bridging”, la cohesión hacia dentro (capital social vinculante) y la construcción de puentes hacia fuera, con la idea de que es la segunda la que realmente produce cohesión social a nivel de la sociedad más amplia, noción que retoma los hallazgos de Granovetter sobre la importancia de los “weak links” (vinculos débiles) en la integración de las personas en la vida social. (Granovetter 1983, 1973; Patulny and Svendsen 2007).

#### **Escolaridad, religión y cohesión social en América Latina: los hallazgos de EcoSocial**

Algunas de las proposiciones sobre las relaciones entre educación, cohesión social y vínculos fuertes y débiles pueden ser testadas con los datos de EcoSocial, una encuesta sobre cohesión social en América Latina hecha por la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN) de Santiago de Chile y el Instituto Fernando Henrique Cardoso de Brasil en 2007 (Valenzuela et al. 2008; Simon Schwartzman 2008b, 2008a). La encuesta tiene informaciones sobre años de escolaridad, pero no sobre los contenidos mismos de la educación que los estudiantes reciben en las escuelas. De una manera general, los datos muestran que escolaridad tiene impacto sobre diferentes dimensiones o aspectos de cohesión social, pero el impacto de las diferencias entre los contextos nacionales es siempre más importante que el de la educación en cuanto tal.

Uno de los hallazgos más significativos de la encuesta fue la importancia de la religión en la vida asociativa de las personas, sobretodo entre las de menor nivel educacional. De hecho, la modalidad más frecuente de pertenencia o participación en asociaciones es la que ocurre en grupos religiosos, 54.5%, seguido de asociaciones deportivas, 20.7%. Esta participación tiene una relación fuerte y negativa con escolaridad: a menos escolaridad, más participación (Cuadro 1). Si

miramos más de cerca esta participación religiosa, observamos que la mayoría de la población en los países encuestados se declara católica (70.8%), sobretodo en México (86.4%) pero el número de personas de las religiones evangélicas es también bastante alto (14.5%), especialmente en Guatemala (34.3%). La participación en asociaciones religiosas es fuerte sobretodo en Guatemala y Brasil, que son los países con más personas de religión evangélica (Cuadro 2). Entre los evangélicos, 63% de las personas pertenecen o participan de alguna asociación o grupo religioso, entre los católicos, solamente 19% lo hacen.

Cuadro 1 - Asociaciones de las cuales participa o pertenece, por escolaridad

Participación social (% que pertenece o participa)							
	Grupo religioso	Grupo de beneficencia o voluntariado, fundaciones de ayuda social	Sindicato o asociación gremial o profesional	Club, liga o agrupación deportiva	Asociaciones de barrio	Asociaciones educativas, escuelas, colegios, universidades	Otras asociaciones
<b>País</b>							
Argentina	45.1%	22.8%	8.6%	23.9%	9.5%	19.1%	11.2%
Brasil	69.6%	24.1%	9.8%	13.1%	15.4%	13.3%	13.2%
Chile	40.1%	12.4%	10.0%	20.1%	17.1%	23.5%	16.1%
Colombia	45.9%	17.6%	7.9%	21.1%	17.2%	25.1%	12.1%
Guatemala	78.5%	10.7%	6.1%	18.2%	9.8%	11.4%	7.7%
México	46.6%	11.4%	7.8%	31.2%	8.6%	16.3%	6.0%
Perú	50.1%	12.8%	8.5%	21.3%	23.0%	23.7%	9.2%
<b>Educación</b>							
primaria	75.8%	13.0%	5.0%	10.1%	13.7%	8.4%	7.9%
secundaria I	59.5%	15.4%	6.3%	21.6%	17.6%	12.3%	9.7%
secundaria II	53.4%	15.1%	8.3%	23.9%	15.0%	18.7%	8.4%
Superior	33.2%	17.8%	12.8%	26.5%	15.1%	33.3%	17.0%
Total	54.5%	15.4%	8.4%	20.7%	15.1%	19.1%	10.9%
Fuente: EcoSocial							

Cuadro 2 - proporción de evangélicos por escolaridad y país

% de evangélicos por educación y país					
	primaria	secundaria I	secundaria II	Superior	Total
Guatemala	38.7%	30.9%	31.0%	22.5%	34.2%
Brasil	23.1%	22.2%	19.0%	14.9%	20.2%
Chile	21.3%	22.1%	17.8%	6.1%	15.2%
Peru	20.1%	14.0%	14.0%	8.2%	13.0%
Colombia	10.1%	7.7%	11.1%	7.9%	10.1%
Argentina	17.5%	13.4%	5.5%	2.3%	8.4%
Mexico	4.0%	3.7%	2.9%	2.4%	3.4%
Fuente: EcoSocial					

Mientras que la pertenencia a grupos y asociaciones religiosas ocurre más entre personas menos educadas, otras formas de participación, como en asociaciones

deportivas, educacionales y de ayuda social ocurren más entre personas más educadas. De todas maneras, se puede decir que, excepto por la religión, los niveles de participación en instituciones asociativas en los países de la encuesta, que para Putnam sería uno de los factores que explicarían la cohesión social de un país, son bastante bajos.

Es posible suponer también que este tipo de participación religiosa es más cercana al tipo de cohesión hacia adentro del grupo (“bonding”) que hacia afuera (“bridging”). Los cuadros 4 y 5 muestran las respuestas a cuestiones que miden el sentimiento de las personas en relación a la sociedad en que viven, su grado de anomia, que es extremadamente alto, sobretodo entre las personas menos educadas y especialmente en algunos países como Brasil y Perú. El Cuadro 5 muestra niveles muy bajos de confianza en las instituciones políticas, especialmente en relación a los partidos políticos y al sistema legislativo, de forma especialmente aguda en Guatemala, México y Perú, sin diferencias importantes en relación a la educación de las personas.

Cuadro 3 – Aislamiento social, por niveles de educación

<b>Cohesión social por nivel de educación (% de acuerdo)</b>					
	<b>primaria</b>	<b>secundaria I</b>	<b>secundaria II</b>	<b>Superior</b>	<b>Total</b>
No se puede confiar en la mayoría de las personas	90.1%	89.0%	89.4%	80.4%	87.5%
En general lo que yo piense no le importa mucho a nadie (de acuerdo)	49.4%	45.0%	40.3%	28.1%	40.8%
Siempre me dejan al margen de las cosas que ocurren a mi alrededor	36.9%	29.0%	22.9%	13.3%	25.5%
Siento que la gente que me rodea haría poco para ayudarme si me pasara algo	37.1%	26.1%	22.7%	15.8%	25.5%
La mayoría de las personas no actúa correctamente y trata de aprovecharse de uno	80.6%	74.2%	74.2%	60.7%	72.8%

Cuadro 4 – Aislamiento Social por país

<b>Cohesión social por país (% de acuerdo)</b>							
	<b>Argentina</b>	<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>	<b>Colombia</b>	<b>Guatemala</b>	<b>México</b>	<b>Perú</b>
No se puede confiar en la mayoría de las personas	76.8%	95.8%	89.8%	86.8%	86.6%	81.0%	93.7%
En general lo que yo piense no le importa mucho a nadie (de acuerdo)	32.3%	33.7%	41.4%	48.0%	51.3%	35.6%	46.7%
Siempre me dejan al margen de las cosas que ocurren a mi alrededor	12.3%	18.0%	19.0%	28.2%	41.9%	35.6%	46.7%
Siento que la gente que me rodea haría poco para ayudarme si me pasara algo	12.3%	18.0%	19.0%	28.2%	41.9%	35.6%	46.7%
La mayoría de las personas no actúa correctamente y trata de aprovecharse de uno	54.5%	89.5%	66.1%	68.6%	77.2%	70.7%	79.2%

fuente: EcoSocial

Cuadro 5 - Confianza en las instituciones

<b>Cuánta confianza tiene (% que confía mucho o bastante)</b>						
	<b>En el gobierno</b>	<b>En el Congreso</b>	<b>En los partidos políticos</b>	<b>en los alcaldes</b>	<b>En los tribunales</b>	<b>En la policía</b>
<b>País</b>						
Argentina	25.6%	5.0%	3.1%	9.1%	7.7%	7.7%
Brasil	11.9%	4.5%	2.7%	7.6%	14.0%	14.0%
Chile	23.8%	6.6%	2.4%	15.8%	29.5%	29.5%
Colombia	28.6%	5.5%	3.9%	11.7%	19.9%	19.9%
Guatemala	8.1%	6.0%	4.6%	11.3%	6.0%	6.0%
México	10.5%	5.4%	4.8%	7.6%	4.7%	4.7%
Perú	13.5%	3.0%	1.9%	10.0%	7.2%	7.2%
<b>Educación</b>						
primaria	16.0%	6.4%	4.7%	10.7%	8.6%	11.7%
secundaria I	19.0%	5.4%	3.3%	8.6%	7.8%	11.7%
secundaria II	17.1%	4.5%	2.7%	10.2%	8.1%	13.8%
Superior	18.0%	4.3%	2.6%	11.4%	9.0%	13.5%
Total	17.4%	5.1%	3.3%	10.3%	8.3%	12.8%

Fuente: EcoSocial

El sentido de aislamiento y los bajos niveles de confianza no son solamente percepciones subjetivas, sino que están relacionados con las condiciones reales en que viven las personas. Como muestra el Cuadro 6, en todos los países las personas viven con una fuerte sensación de inseguridad que es tanto más fuerte cuando menos educadas son las personas, lo que significa que también son más pobres.

Comparada con la calle, la casa es todavía el ambiente más seguro adonde uno puede estar. La muestra de EcoSocial se limita a los centros metropolitanos de los países, y no sería difícil añadir indicadores objetivos sobre violencia y condiciones de vida en las ciudades para confirmar que esta sensación de inseguridad es bastante real. La seguridad relativa del hogar aparece en las preguntas sobre las

relaciones de las personas con su círculo familiar. Lo que se ve en el Cuadro 7 es que hay un acuerdo muy fuerte en relación a la importancia de los lazos familiares, incluyendo a los parientes más lejanos, que es más intensa entre los menos educados.

Cuadro 6 - Inseguridad Personal

<b>Inseguridad Personal (% que se dicen inseguros)</b>				
	<b>cuando está solo en su casa y es de día</b>	<b>cuando está solo en su casa y es de noche</b>	<b>caminando solo por su barrio al anochecer</b>	<b>solo por el centro de la ciudad de noche</b>
<b>País</b>				
Argentina	19.6%	33.8%	60.9%	60.9%
Brasil	19.0%	30.1%	88.9%	88.9%
Chile	13.4%	30.1%	77.2%	77.2%
Colombia	7.3%	19.8%	87.3%	87.3%
Guatemala	23.3%	35.2%	78.7%	78.7%
México	11.8%	24.9%	73.3%	73.3%
Perú	18.7%	35.4%	80.7%	80.7%
<b>Educación</b>				
primaria	21.5%	34.5%	60.9%	80.5%
secundaria I	19.4%	34.5%	58.2%	77.2%
secundaria II	14.6%	29.9%	53.0%	80.4%
Superior	9.0%	20.0%	42.5%	74.5%
Total	225.0%	29.7%	53.7%	78.4%
Fuente: EcoSocial				

Cuadro 7 - Actitudes en relación a la familia

<b>Actitudes en relación a la familia (proporción de acuerdo y muy de acuerdo)</b>						
	<b>Las personas deben permanecer en contacto con su familia más cercana aún cuando no tenga mucho en común</b>	<b>Las personas deben permanecer en contacto con tíos, sobrinos o primos aún cuando no tengan mucho en común</b>	<b>En general, lo paso mejor con mis amigos que con mi familia</b>	<b>Cuando los hijos se van de la casa, no deberían esperar que sus padres los sigan ayudando económicamente</b>	<b>Cuando los padres envejecen, los hijos deberían hacerse cargo de ellos económicamente</b>	<b>Preferiría que mis hijos solteros se quedaran en la casa, aún cuando tengan la capacidad de valerse por sí mismos</b>
<b>País</b>						
Argentina	82.2%	61.4%	23.7%	48.3%	63.7%	30.5%
Brasil	85.2%	77.7%	30.7%	50.4%	78.3%	49.3%
Chile	94.4%	84.0%	20.5%	59.8%	75.7%	43.5%
Colombia	93.8%	87.9%	24.2%	52.5%	86.9%	43.4%
Guatemala	90.8%	87.4%	30.9%	65.4%	80.2%	55.2%
México	88.5%	78.6%	17.8%	61.1%	70.2%	37.9%
Perú	91.6%	78.5%	21.0%	62.8%	83.7%	40.4%
<b>Educación</b>						
primaria	89.9%	84.2%	25.6%	59.9%	80.2%	50.9%
secundaria I	88.7%	80.2%	23.0%	54.8%	74.7%	45.0%
secundaria II	90.6%	79.5%	24.3%	55.3%	78.2%	43.1%
Superior	87.5%	72.1%	23.2%	57.6%	73.3%	31.4%
Total	89.3%	79.2%	24.1%	56.9%	76.9%	42.8%
Fuente: EcoSocial						

Existe pues un síndrome de inseguridad, sensación de aislamiento y falta de confianza en las autoridades, compensado por lo menos en parte por la cohesión social basada en la religiosidad y la familia, que afecta con más intensidad las

personas menos educadas, y que varía de un país a otro. Por mejor que fuera la educación en las escuelas de estos países, no se podría esperar que ella pudiera, por sí sola, alterar esta situación, que tiene que ver con la pobreza, la desigualdad social y la mala calidad de la mayoría de las instituciones públicas de estos países. Sin embargo, en todos los países, los encuestados manifiestan una fuerte creencia sobre los beneficios que la educación les puede traer, una creencia que puede ser más alta, entre los que ya tienen alguna educación, que entre los de educación más alta (Cuadro 8). Esta creencia se basa en las grandes diferencias de ingreso que existe en América Latina entre personas de diferentes niveles educacionales, lo que suele ser interpretado como un efecto de la productividad de las inversiones en educación, pero, también como un efecto del número relativamente pequeño de personas que logran niveles de educación más altos (Behrman, Birdsall, and Székely 2000; Ueda and Hoffmann 2002; Psacharopoulos and Patrinos 2004)

Cuadro 8 - Educación como factor de movilidad social

<b>Lo que uno logra en la vida depende de la educación que haya alcanzado (proporción muy de acuerdo o de acuerdo)</b>							
	<b>Argentina</b>	<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>	<b>Colombia</b>	<b>Guatemala</b>	<b>México</b>	<b>Perú</b>
primaria	79.7%	79.1%	85.1%	86.6%	79.1%	75.6%	79.9%
secundaria I	83.9%	81.8%	90.5%	85.9%	78.3%	82.4%	87.0%
secundaria II	79.2%	73.6%	87.6%	85.1%	85.3%	81.6%	85.7%
Superior	83.4%	69.9%	85.7%	82.6%	78.3%	79.1%	87.6%
Total	82.0%	76.4%	87.1%	85.1%	80.1%	79.3%	85.5%
Fuente: EcoSocial							

### **La calidad y los contenidos de la educación en Latinoamérica**

Existen hoy muchos sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina, y los resultados son sistemáticamente bastante malos, en lo que se refiere al dominio de las competencias en lengua, matemática y ciencias:

As constantes e sistemáticas medições — realizadas desde há mais de uma década na grande maioria dos países da América Latina – evidenciam o grave déficit de qualidade e a forte iniquidade que caracterizam e partilham a quase totalidade dos sistemas educativos. Os estudantes, homens e mulheres de diferentes níveis e contextos educativos, não conseguem apropriar-se dos saberes e das ferramentas básicas essenciais para compreender e atuar sobre a realidade e seus fenômenos. Os jovens

latino-americanos, com idades próximas ao término da escolaridade obrigatória, não adquiririam as competências necessárias para enfrentar com êxito tarefas de apropriação, de análise, de interpretação, de intercâmbio, de comunicação e de integração do conhecimento e da realidade, exigidas pela dinâmica e complexidade das sociedades contemporâneas (Carrasco and Torrecilla 2009).

Es natural que estas evaluaciones, como las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO, y la prueba PISA de la OECD, así como las evaluaciones nacionales como el SIMCE en Chile y la Prova Brasil en Brasil, se concentren en las competencias más centrales, como el dominio de la lengua y de la matemática, y no incluyan los aspectos relacionados a los valores y la cultura, que, sin embargo, son centrales del punto de vista de la cohesión social, si es que la educación debe de hecho jugar el papel de “cemento social” que le atribuía Émile Durkheim.

Una manera de aproximarse de este tema es mirar a los currículos de las escuelas, y indagar en que medida y de que manera estas dimensiones están contempladas. Cristián Cox y sus colaboradores examinaron los programas curriculares de los siete países de la encuesta EcoSocial, tratando de determinar en que medida ellos incluyen conceptos relativos a *sociedad y nación, historia, ciudadanía* y conceptos relacionados al *civismo y convivencia social* (Cox 2008; Cox, Lira, and Gazmuri 2009; Cox 2002) En la interpretación de sus hallazgos, estos conceptos fueron organizados en dos ejes, uno que corresponde a la *dimensión relacional* de la vida en común, que tiene en sus polos el civismo-convivencia, en un extremo, y *ciudadanía-política* en el otro; y un eje que corresponde a la *identidad*, que tiene en sus polos la “afirmación de *la nación – experiencia histórica*” y en el otro la preocupación con *valores universales y expectativas de la sociedad*. El sentido de estas categorías se hace más claro en la síntesis de las orientaciones de los currículos de los distintos países:

México (currículo de primaria, 1993): su currículo celebra explícitamente a la nación como principio identitario, y plantea una asignatura especial para la ciudadanía (política), con práctica ausencia de objetivos y contenidos sobre civismo y convivencia. Respecto de México, debe tenerse presente, sin embargo, que hay una marcada diferencia entre el currículo vigente en 1993 para la educación primaria – generado

por una de las últimas administraciones del PRI de hace 15 años – y el de secundaria, definido en 2005 por la administración del Presidente Fox, abierto al multiculturalismo y una visión de identidad menos unitaria y primordial de la nación.

Brasil: Su currículo de educación básica prácticamente ignora el sistema político y las relaciones ciudadanas, para centrarse por completo en las relaciones locales y comunitarias. Al igual que Colombia, es como si la escuela solo se preocupara en crear las bases conceptuales y conductuales del capital social vinculante (*bonding*) y no del puente (*bridging*).

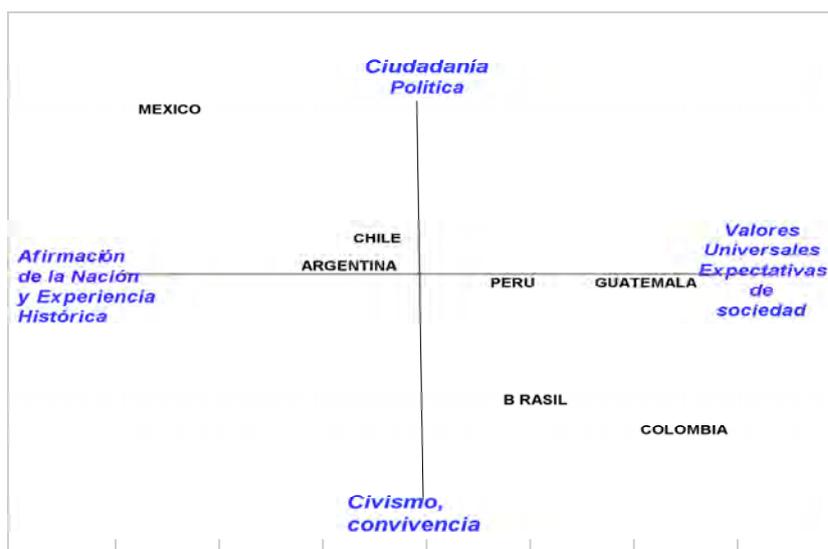
Colombia: representa el caso más radical de foco en relaciones interpersonales y de la sociabilidad primaria, como base de creación de confianzas y manejo pacífico del conflicto, sin referencia al ámbito político. Puede considerarse su currículo como en la posición antípoda de México: nada que celebrar del pasado ni del presente; el referente identitario que la educación debe trabajar es claramente el de las expectativas, el de un proyecto de transformación.

Perú y Guatemala: se trata en ambos casos –más marcadamente en el currículo de Guatemala – de definiciones de objetivos y contenidos que comunican una visión muy crítica de su sociedad, adonde las expectativas de transformación de la misma y del futuro son las dimensiones que estructuran el espacio simbólico común

Argentina y Chile: En sus currículos tratan del pasado como definitorio de identidad, pero con una visión más crítica que México, al tratar en sus currículos expresamente los períodos autoritarios y de atropellos a los Derechos Humanos, pero claramente valoran la perspectiva de una experiencia histórica más larga, que los distancia nítidamente de los currículos de Perú, Guatemala y Colombia.

El gráfico 1 muestra la posición de los currículos en las dos dimensiones de relación social e identidad (adaptado de Cox, 2008, p. 301-302).

Gráfico 1 –Diagramas de posiciones de los currículos de educación primaria de 7 países



Llama la atención como el tema de la nación, que era central en las funciones de la educación pública de hace un siglo en Francia, tal como propuesto por Durkheim, ha casi desaparecido en los currículos de Latinoamérica. El currículo de México, que en la clasificación de Cox surge como muy distinto de los demás, en los años recientes se ha acercado a los currículos de los demás países de la región. Este vaciamiento de la temática de la identidad nacional se entiende claramente como una respuesta a las tentativas pasadas de imponer a las sociedades de la región una identidad nacional artificial, que no tomaba en cuenta, y en realidad ocultaba las grandes diferencias sociales y culturales que existían y siguen existiendo en el interior de cada país.

De la misma manera que en el período del PRI en México, los gobiernos militares de Brasil, entre 1964 y 1984, hicieron obligatorios, en las escuelas, los cursos de “educación moral y cívica”, formulados con la participación de militares, miembros de la Iglesia y filósofos de la educación. En una de sus versiones, en el Estado de São Paulo, los objetivos de la Educación Moral y Cívica fueron así definidos:

- a defesa do princípio democrático, através da preservação da dignidade humana, do amor à liberdade e do espírito religioso, sob a inspiração de Deus;
- a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

- o fortalecimiento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- o aprimoramento do caráter, fundamentado na moral, na dedicação à família e integração positiva na comunidade;
- a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e do cidadão brasileiro;
- o conhecimento da organização sócio-político-econômica nacional;
- o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com apoio na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho, dos princípios da fraternidade social.<sup>4</sup>

Es seguramente irónico que el primer punto del programa sea la defensa del principio democrático, impuesto por un decreto de un gobierno militar. Pero la preocupación con la construcción de una identidad nacional, basada en el culto a la patria, sus símbolos y tradiciones, y ordenada de arriba hacia abajo por la jerarquía militar y religiosa, antecede a los gobiernos militares, y pudo ser observada en muchos momentos de la historia en Brasil con especial énfasis en las primeras décadas del siglo 20, que incluye el régimen autoritario de Getúlio Vargas de 1930 a 1945 (Schwartzman, Bomeny, and Costa 2000; Carvalho 1990). El fracaso de estos programas educativos, y su virtual desaparición con la vuelta a la democracia, muestran que no basta escribir currículos y prescribirlos para que las escuelas de hecho los adopten, y para que sus valores sean transmitidos y aceptados por los estudiantes.

La gran distancia entre el modelo de organización social y política implícito en estos programas y la realidad de la vida de la mayoría de las personas, así como de sus aspiraciones de libertad y autonomía individual, explican este fracaso. Otro factor importante es el papel de los maestros, que, en Brasil como en los demás países de América Latina, no se ven como representantes del orden institucional y

---

<sup>4</sup> Decreto 3371/74 | Decreto nº 3.371, de 20 de fevereiro de 1974 de São Paulo, disponible en <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/219676/decreto-3371-74-sao-paulo-sp> , accesado el 30 de agosto de 2010

de los valores convencionales, sino como un segmento de la sociedad que sufre con las desigualdades sociales y con el autoritarismo, y busca jugar un papel político autónomo, cercano de los movimientos sociales y de los partidos políticos a la izquierda del espectro político. No hay contenidos que puedan ser transferidos a los estudiantes sin el involucramiento y la participación de los maestros (Valliant 2009).

Con el fin de los regimenes autoritarios y la participación creciente de los maestros y de los movimientos sociales en la formulación de los contenidos de la educación, hubo en muchos países un cambio radical, que quitó de la educación todas las referencias a la nación y sus instituciones, así como a los valores abstractos a la ciudadanía y las virtudes morales y cívicas, y los reemplazó por contenidos de identidad local y expresividad, al lado de contenidos nuevos como el medio ambiente, los derechos humanos y la sexualidad. La comparación entre los currículos más recientes de Brasil, por una parte, y Argentina y Chile, por otra, muestra como el curriculum brasileño se ha radicalizado en esta reacción (Cuadro 9).

Cuadro 9 – Educación ciudadana en los currículos de Argentina, Brasil y Chile

<b>Conceptos y énfasis en la educación ciudadana en los currículos vigentes de Argentina, Brasil y Chile</b>		
<b>Conceptos</b>	<b>Argentina y Chile</b>	<b>Brasil</b>
Nación	Referencia explícita a la identidad nacional	Sin referencia explícita a la nación
Instituciones políticas	Énfasis en instituciones y procesos políticos	Énfasis en las dimensiones sociales y culturales de la ciudadanía
Normas, participación	Énfasis en actitudes de responsabilidad	Énfasis en actitudes críticas
Historia	Énfasis en la historia política contemporánea	Énfasis e análisis social y cultural de la sociedad
Fuente: Cox 2002		

### **La educación multicultural**

Una de las innovaciones importantes de esta nueva etapa de la educación en Latinoamérica han sido los esfuerzos de introducir la educación multicultural en los diferentes países. La existencia de diferentes culturas y lenguas en los países

latinoamericanos llevó mucho tiempo para ser explícitamente reconocida en los programas educativos de la región. El problema es más evidente en países como Bolivia, Ecuador, Guatemala, y Paraguay, que tienen poblaciones importantes que tienen el Quechua, Aymará, las lenguas mayas o el Guaraní como sus lenguas maternas, pero también existe en México y Chile, donde la existencia de poblaciones originarias con sus costumbres y lenguas no eran plenamente reconocidas. Además de las poblaciones de origen indígena, muchos países de América Latina, como Brasil, Colombia, Cuba y República Dominicana, tienen importantes poblaciones de origen africano, ex-esclavos y sus descendientes, en gran parte mezclados con la población de origen indígena o europea. Estas personas no retienen más sus lenguas y muchos de sus rasgos culturales originarios en la religión, la música y la sociabilidad se han transformado y hoy hacen parte de la cultura más amplia de sus países. Sin embargo, suelen hacer parte de los segmentos más pobres de sus países y están sujetos a prejuicios y discriminación social, casi siempre disimulados.

Parte de la preocupación con la educación multicultural, o multi-lingüística, tiene que ver con las dificultades que los estudiantes de lenguas y culturas minoritarias tienen al educarse en la lengua dominante, puesto que necesitan, al mismo tiempo, aprender a leer y escribir y aprender otra lengua. Esta dificultad existiría también en países monolingües como Brasil, donde, de hecho, las personas más pobres hablan el portugués en versiones distintas de la norma culta que es enseñada en las escuelas. La idea es que, si la educación inicial se hiciera en la lengua materna, sería más natural para los estudiantes, y el proceso de aprendizaje tendría mejores resultados. Por otra parte, existen los problemas de la posible marginalización social de las personas que preservan la lengua de origen y no logran dominar plenamente la lengua culta de la sociedad en que viven, sea el inglés en los Estados Unidos o el castellano en la América Latina. Es una cuestión compleja que no hay como profundizar aquí, bastando mencionar, como argumento opuesto a la necesidad de la educación bilingüe, la experiencia de muchos migrantes que incorporan sin dificultad la lengua de sus países de destino.

Más allá de las cuestiones de aprendizaje, la educación multicultural se justificaría por su papel de preservar, reconstruir y valorizar la identidad personal y de las

comunidades culturales e lingüísticas minoritarias o originarias en los distintos países. En esta perspectiva, el tema de la lengua es solamente un componente entre otros de un proceso político de construcción de identidades del cual participan tanto comunidades locales como organizaciones gubernamentales y no gubernamentales nacionales e internacionales, que suelen tener como supuesto implícito la idea de que los estados nacionales no deberían ser entendidos como formados por individuos ciudadanos, sino que por colectividades étnicas en diferentes grados de colaboración o conflicto. Un ejemplo importante es el de Bolivia, país donde el esfuerzo histórico de dar a la población indígena una educación en lengua castellana ha tenido muy malos resultados, y adonde existe hoy un amplio movimiento de educación indígena que se conecta con un proyecto político basado en la reconstrucción, o construcción, de estas identidades perdidas o mal definidas. En un amplio panorama de los esfuerzos y proyectos de educación indígena en Bolivia, preparado para el Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), apoyado por la agencia de cooperación técnica alemana, el autor hace uso de la definición que se sigue sobre lo que son los pueblos o naciones indígenas, según documento de las Naciones Unidas sobre la discriminación indígena:

“...aquellas que, contando con una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y colonización que se desarrollaron en sus territorios, se consideran a sí mismas distintas de otros sectores de la sociedad y están decididas a conservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales y su identidad étnica, como base de su existencia continuada como pueblos, de conformidad con sus propios patrones culturales, instituciones sociales y sistemas jurídicos” (López 2000; Cobo 1981).

Un pueblo o nación indígena se definiría, pues, menos por sus orígenes históricos (que pueden ser reinterpretados), como principalmente por una decisión política de conservar, desarrollar y transmitir su identidad étnica. La cuestión de quien toma esta decisión no es clara, y está sujeta a negociaciones. En su estudio antropológico sobre las políticas de identidad en Perú, María Elena García llama la atención sobre las tensiones que suelen ocurrir en estos movimientos de construcción de identidad:

Activists try to engage parents and other community members in conversations about bilingual education and cultural identity through parents' schools and community assemblies. However, if these strategies to garner support for alternative education measures fail, intercultural activists and capacitadores usually fall back on declaring that the educational change in highland schools is not optional, that it comes from the state, and that it will happen with or without community support. In training sessions, teachers are given the opportunity to discuss strategies for achieving parent and community support of bilingual intercultural education, primarily so that it will not be viewed as an imposition from outside the community. When faced with government demands for justifications of intercultural projects and activities, activists argue that the need for education reform comes from community demands for an education better suited to their cultural and linguistic reality (García 2005).

En Brasil, la cuestión se plantea a partir de las demandas del movimiento negro organizado que tiene el apoyo de organizaciones y fundaciones internacionales preocupadas con cuestiones de equidad y derechos humanos, y que fueron adoptadas como políticas de gobierno del Presidente Luis Ignácio Lula da Silva.

Hay una resolución del Consejo Nacional de Educación de 2004 que define, en detalle, las directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasileña y africana.<sup>5</sup> Es un largo documento de 20 páginas que parte de la situación histórica de las privaciones y los prejuicios que afectan a la población de origen africano en el país, y propone las acciones y contenidos que serían necesarios para mejorar esta situación. Dos temas son centrales en el documento: la reconstrucción de la identidad racial de la población de origen negra y la necesidad de reparaciones. El documento rechaza explícitamente la noción de una "identidad humana universal", y rechaza idea de que personas de diferentes orígenes étnicas o raciales puedan convivir como iguales y sin conflictos.

---

<sup>5</sup> Resolução Nº 1 do Ministro da Educação, de 17 de junho de 2004, publicada no *Diário Oficial da União* de 19/5/2004.

En relación a identidad, el documento considera que se trata de algo que debe ser construido, o reconstruido, y reivindica el uso político, no biológico, del concepto de raza:

Se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (...) Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (...) Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

En relación a las reparaciones, dice el documento ser necesario que

O Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição.

Al proponer dividir el país en 45% de deudores y 55% de adeudados, el documento reconoce que “no es fácil ser descendiente de seres humanos esclavizados y forzados a la condición de objetos utilitarios o semovientes, como también es difícil descubrirse descendiente de esclavizadores y temer, aunque veladamente, la revancha de los que, por cinco siglos, han sido despreciados y masacrados”. Esta división dicotómica de la historia del país no toma en cuenta,

entre otras cosas, el tamaño y la importancia de la población mestiza y negra libre siempre existió en Brasil desde el periodo colonial (Klein 1969), ni el hecho de que mayoría de los blancos de hoy descenden de inmigrantes europeos que llegaron al país a partir de fines del siglo 19, después de la abolición de la esclavitud,

De hecho, las estadísticas en Brasil no dicen que 45% de la población es compuesta de negros. El censo y las encuestas de hogares preguntan a las personas su “color”, y en la encuesta de hogares más reciente, de 2009, 48.2% han dicho ser blancos, 6.9% negros, 44.2% pardos, 0.5% amarillos (orientales) y 0.2% indígenas. Los pardos son una amplia categoría que incluye a descendientes de negros, indígenas y europeos en diferentes combinaciones. Las fronteras entre estas categorías de color son borrosas, la convivencia y miscegenación es muy alta, y aunque existan problemas de prejuicio entre diferentes grupos, no se puede postular que su convivencia armoniosa sea necesariamente “simulada”. La idea de que exista en el país dos identidades separadas en conflicto, los 45% de la “raza negra” y los 50% de la “raza blanca” es un proyecto político que, si por una parte busca valorizar la identidad de determinados grupos, por otra trata de imponer a los demás, a partir de la escuela, una identidad racial que muchas veces no desean (Luisa Farah Schwartzman 2009, 2008; Schwartzman 2007; Fry and Maggie 2007; Maggie 2006; Fry 2000).

En las entrevistas hechas sobre la implantación del “proyecto político pedagógico” centrado en la identidad racial en las escuelas en Brasil, Maggie encuentra situaciones semejantes a la encontrada por García en Perú, en que los profesores se plantean la necesidad de despertar en los estudiantes la consciencia racial oculta, de manera no muy distinta de las ideas de Marx sobre la necesidad de despertar la conciencia de clase de los obreros:

O projeto está sendo implementado através de “conflitos e negociações”. Ainda segundo ela, “é muito complicado você fazer o aluno se reconhecer negro enquanto que é tudo que ele está querendo esquecer. Nós estamos com o espelho na frente dele dizendo: você é negro! E é exatamente o que ele não quer, se ver como negro. Os que tem a cútis, a pele, um pouco mais clara se acham moreninhos, mulatos, marrom-bombons”. Continua dizendo que a maior dificuldade para a implantação do projeto é

em relação ao aluno. “A gente está negociando com eles a partir do momento que a gente está mostrando uma realidade que eles não querem ver ou não conhecem. Ou quando conhecem, não interiorizam.” (Maggie 2006 p. 19)

### **La busca de alternativas**

No se puede esperar que la educación, por si sola, tenga el poder de resolver los grandes problemas de identidad, desigualdad social y pobreza que afectan a grandes sectores de la población de los países de Latinoamérica. Por otra parte, no se puede tampoco hacer que las cuestiones de educación esperen hasta que los problemas económicos y sociales se resuelvan, si, en parte por lo menos, ellos dependen de la educación. En los últimos años, ha habido un número creciente de estudios nacionales y comparados que permiten identificar, con bastante claridad, cuales son las políticas necesarias para que la educación de la región mejore de forma considerable, ayudando a revertir la gran desigualdad de oportunidades que todavía existe (Simon Schwartzman 2009; Reimers 2000). Temas centrales como formación de maestros, sistemas de monitoreo y evaluación, sistemas de financiación, gestión escolar, metodologías educativas, currículos, la contribución de los sectores público y privado, han sido objeto de muchas publicaciones importantes de instituciones como el Programa de la Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)<sup>6</sup>, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de Educación de UNESCO para la América Latina<sup>7</sup> y el Banco Interamericano de Desarrollo<sup>8</sup> que resumen las experiencias y hacen recomendaciones.

Las respuestas de los países a estas recomendaciones todavía han sido lentas, pero se espera que puedan ir mejorando. No hay mucho en estas fuentes, sin embargo, sobre el tema de los contenidos de los currículos en lo que toca a los temas de cohesión social. Una excepción es el trabajo sobre educación ciudadana preparado por solicitud del Banco Interamericano de Desarrollo en 1999 y publicado por la Human Rights Education Association de Holanda (Tibbitts and Torney-Purta

---

<sup>6</sup> <http://www.preal.org/>

<sup>7</sup> <http://www.unesco.org/santiago>

<sup>8</sup> <http://www.iadb.org/>

1999). El documento expresa la visión de muchos especialistas y educadores de la región. En las recomendaciones, el documento propone que,

Whenever possible, civics should be a required separate subject of the curriculum. In addition, themes and activities related to democracy, critical thinking, debate, conflict resolution, tolerance-building, moral development and citizen participation can be included in other subjects and extracurricular activities.

El estudio también advierte contra la educación formal y abstracta, que debería ser reemplazada por la educación participante y asociada a la vida práctica de los estudiantes:

Traditional, lecture approaches to civic education, rote memorization, or highly abstract approaches are unlikely to develop attitudes and skills related to democratic culture. In fact, these approaches can be alienating to young people and work against their engagement in political affairs, and the civic education process. On the other hand, a pure focus on values and methodological innovation will not necessarily result in the desired learned outcomes. Values-oriented approaches and participatory methodologies should always be balanced with knowledge and understanding about concrete political processes and issues. Failure to link education with local community issues, or to allow for active engagement in a school or community approach, are unlikely to have maximal effectiveness.

Son todas recomendaciones muy razonables, pero que no preveían la fuerza de la penetración de las políticas de identidad en los currículos escolares en los diez años siguientes a su publicación. Sylvia Schmelkes, Coordinadora General de la Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, pone énfasis en la interculturalidad como centro de las políticas que coordina. El punto de partida es el reconocimiento de dos asimetrías que existen en el país, y que afecta a las poblaciones indígenas – la *asimetría escolar*, que se observa con claridad cuando se miran los datos de escolaridad de la población indígena, y la *asimetría valorativa*, que considera a los indígenas como inferiores, y hace que ellos mismos se vean así. “Esta asimetría debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad. Pero es evidente que el origen de esta asimetría está en la población mestiza. Por esto, la educación intercultural tiene que ser para toda la

población. Si no es para todos, no es intercultural” (Schmelkes 2006). Es necesario combatir el racismo que existe en la sociedad:

Para lograrlo, es necesario que todos conozcan la riqueza cultural de su país diverso, en el currículo de todos los niveles educativos y de manera muy especial del de educación básica. Es necesario trabajar el respeto por el otro distinto, mediante procedimientos de formación valoral que permitan acercarse a las formas de pensar de quienes pertenecen a grupos culturales distintos. Y ojala sea posible llegar al aprecio del otro distinto, lo que se logra cuando hay ocasión de experimentar el enriquecimiento personal del contacto con los diferentes. El racismo tiene tres opuestos: la tolerancia, el respeto y el aprecio. Este tercero es el más profundo, el que no tiene retorno: el que debemos perseguir en nuestra actividad educativa con toda la población, de manera especial con la mestiza (Schmelkes 2006, p. 124).

La idea de nación que propone Schmelkes no es la de individuos homogéneos, de una cultura única, sino que una nación plural, que reconoce y valoriza la diversidad y la multiculturalidad. Esto es distinto de las políticas de identidad de Bolivia, que tiene como proyecto un país que sea una federación de unidades étnicas separadas, y también las de Brasil, que no incluye los valores de la tolerancia, respeto y aprecio, sino que, al contrario, tiene como uno de sus puntos centrales la busca de reparaciones, que requiere la admisión de culpabilidad, de todos que no se consideren negros, por los crímenes de la esclavitud.

Cecilia Braslavsky, cuando era directora del International Bureau of Education de la UNESCO, también trató del tema de la interculturalidad, pero en la perspectiva de los flujos migratorios que están poniendo en cuestión la supuesta homogeneidad de los estados nacionales (Braslavsky 2006). El problema que se plantea hoy no es solamente de cómo integrar las diferentes culturas y grupos nacionales en un país, y sus nuevos inmigrantes, sino también como hacer con que los países no se aíslen del nuevo orden internacional globalizado que se ha creado. Uno de sus ejemplos es el caso de Perú y Bolivia,

Donde la posibilidad de inclusión en sectores más dinámicos de la economía o de la producción local articulada dentro del mercado nacional o internacional depende fuertemente de la capacidad de hablar la lengua nacional – el español - y también la lengua internacional - el inglés. Pese a esto, la reforma educacional en Bolivia ha

otorgado especial atención a la enseñanza de lenguas indígenas: el Quechua, el Aymara y el Guaraní. Una nueva tensión emergió desde ahí. Ella resulta de la tentativa de armonización de dos necesidades: de un lado, la necesidad de promover la diversidad en el sentido de respetar el derecho pedagógico y cultural de uno de aprender su propia lengua; del otro, la demanda por el aprendizaje de conocimientos-clave, de habilidades lingüísticas que permitan integrarse en los sectores más dinámicos de la sociedad o adaptar prácticas tradicionales a nuevas realidades de mercado. Desde el punto de vista de las comunidades indígenas, aprender español e inglés significa hacerse multicultural. Sin embargo, el proceso parece ser unilateral y el riesgo de terminar por dañar las culturas existentes y promover la homogeneidad es muy grande, ya que muy pocos hispano-hablantes se proponen aprender una lengua indígena. Lo que parece evidente hoy es que la necesidad de una educación multicultural tiene por lo menos tres fuentes y dos riesgos. Las tres fuentes son: (i) el reconocimiento de la necesidad de respetarse, es decir, el derecho de cada individuo a la diversidad, (ii) la existencia de una variedad de culturas que deberían ser comprendidas y estudiadas de manera de enriquecer la humanidad y (iii) el hecho de que la integración o la articulación con los sectores más dinámicos de la economía mundial demanda conocimiento, habilidades y valores interculturales. Los dos riesgos de la educación multicultural serían la promoción paradójica de la "occidentalización" o "norte-americanización" del mundo o su contra cara, la devoción de mucho tiempo a un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado hacia una idea "romántica de la cultura popular", a través de la incorporación superficial de canciones populares, comidas regionales o otros elementos similares" (Braslavsky 2006 p. 45-6).

A continuación Braslavsky hace un análisis detallado de las motivaciones que podrían llevar diferentes países a desarrollar currículos "glocales" (globales y locales) para la educación étnica y multicultural, y presenta datos sobre los tiempos que diferentes países destinan a los temas interculturales, de historia y religiosos en sus currículos nacionales. La conclusión es que es muy importante, para que estos nuevos currículos se desarrollen de manera adecuada, que exista una legislación que los requiera, y que esta legislación no sea xenofóbica; pero esto no garantiza su éxito, que depende de otros factores de naturaleza cultural y política.

## Conclusión

Émile Durkheim creía que la educación en los valores nacionales, cívicos y culturales eran necesarios para corregir y compensar los efectos de la división social del trabajo en las sociedades modernas, y garantizar la cohesión social. En la educación, la división del trabajo ocurría en la educación media, donde distintos profesores enseñan los distintos contenidos de las ciencias y de las tecnologías, que dejaban de tener la unidad que había en los primeros años de la escuela, cuando una sola maestra podía presentar a los alumnos una visión coherente, aunque superficial, de los conocimientos y de la cultura.

Para él, la división del trabajo y la educación especializada eran hechos ya establecidos, sobre los cuales la educación cívica tendría que actuar. En América Latina hoy, lo que se observa es que las escuelas secundarias tienen mucha dificultad en transmitir la educación diferenciada y compleja que sería demandada por el mercado de trabajo, mientras que los temas de la educación identitaria y multicultural parecen estar ganando espacio. De hecho, parecería más simple atraer o mantener un joven en la escuela por actividades de tipo cultural e identitaria que por los contenidos convencionales de los currículos académicos, técnicos o humanísticos. Pero Durkheim seguramente hubiera dicho que esta sería una educación para la “solidarité mécanique”, de las sociedades tradicionales, y no para la “solidarité organique” necesarias para las sociedades modernas.

La preferencia por este tipo de educación se relaciona con las cuestiones más generales de aislamiento social y cultural que afecta a grandes sectores de la población en los países latinoamericanos, que, además de pobres y con poca educación, pertenecen muchas veces a sectores que han sufrido una larga historia de discriminación y perjuicio; en estas situaciones, es común que surjan procesos que fortalecen la cohesión social vinculante, como la religión, la intensificación de los lazos de familia y la pertenencia a grupos y culturas locales, y no los vínculos y relaciones hacia fuera, que permiten a las personas integrarse a la sociedad más amplia, pero también más difícil y más compleja. Debería ser función de las escuelas ayudar a romper estas situaciones de aislamiento, y no contribuir para acentuarlas.

Hay una cuestión más amplia, sin embargo, que es saber si la preocupación de Durkheim con la función de la educación para la preservación de la cohesión social en los estados nacionales de fines del siglo 19 todavía hace sentido en el siglo 21. Es posible argumentar que en las sociedades modernas lo que predomina es la lógica del mercado, que las personas se manejan predominantemente por sus intereses privados, y que los esfuerzos de gobiernos, educadores e intelectuales de promover la educación moral, cívica o identitaria en las escuelas encuentran sus límites en el desinterés de los estudiantes y sus familias por estas cuestiones más generales, a no ser cuando sea posible utilizarlas de forma oportunista, como en las políticas de acción afirmativa. Si esto fuera así, las políticas educativas deberían concentrarse en lo que más interesa, que es la equidad de acceso y la formación de las competencias técnicas y cognitivas de los estudiantes, para que puedan participar plenamente en la vida social y los mercados en igualdad de condiciones con los demás.

De hecho, los estados nacionales de hoy son muy distintos de los que se pretendió construir en Europa a fines del siglo 19, y que han mostrado también su fragilidad en las décadas siguientes. Sin embargo, no parece que ellos estén dejando lugar, simplemente, a la agregación racional de las preferencias de las personas y sus familias en mercados globalizados. La presencia de las políticas de identidad y de los conflictos étnicos y culturales parecen más fuertes hoy que hace pocos años, y la importancia de los estados nacionales para la implementación de políticas sociales y para la garantía de los derechos políticos y civiles de las personas no ha disminuido. Asimismo, a pesar de la poca claridad de los conceptos de capital social, la evidencia sobre su importancia e impacto en la vida económica y social de los países es innegable. No es un tema que se pueda, simplemente, desechar.

## Referencias

- Behrman, Jere R., Nancy Birdsall, and Miguel Székely. 2000. *Economic Reform and Wage Differentials in Latin America*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Braslavsky, Cecilia. 2006. Desafíos de las Reformas Curriculares frente al Imperativo de la Cohesión Social. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (2):43-57.

- Carrasco, Marcela Román, and F. Javier Murillo Torrecilla. 2009. A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação* 9:31-46.
- Carvalho, José Murilo de. 1990. *A formação das almas - o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CEPAL. 2007. *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- Cobo, José Martínez. 1981. *Study of the problem of discrimination against indigenous populations: final report, United Nations. Sub-commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities*. New York: United Nations.
- Cox, Cristián D. 2002. Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: context, contents and orientations. In *Learning to Live Together and curriculum content*, edited by F. Audigier and N. Bottani. Ginebra: SRED Cahier 9.
- . 2008. Las reformas educativas y su impacto sobre la cohesión social en América Latina. In *Redes, Estado y Mercados - Soportes de la cohesión social latinoamericana*, edited by E. Tironi. Santiago, Chile: Uqabar Editores.
- Cox, Cristián D., Robinson Lira, and Renato Gazmuri. 2009. Currículos escolares e suas orientações sobre história, sociedade e política: significados para a coesão social na América Latina. In *Políticas Educacionais e Coesão Social - Uma Agenda Latinoamericana*, edited by S. Schwartzman and C. D. Cox. Rio de Janeiro, São Paulo: Elsevier; Instituto Fernando Henrique Cardoso.
- Durkheim, Émile. 1922. *Éducation et Sociologie*. Chicoutimi, Québec: Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi.
- Fry, Peter. 2000. Politics, nationality, and the meanings of "race" in Brazil. *Daedalus* 129 (2):83-118.
- Fry, Peter, and Yvonne Maggie. 2007. *Divisões perigosas : políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- García, María Elena. 2005. *Making indigenous citizens : identities, education, and multicultural development in Peru*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Granovetter, Mark. 1973. The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* 78 (6):1360-1380.
- . 1983. The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory* 1:201-233.
- Green, Andy, and John Preston. 2001. Education and social cohesion: Recentering the debate. *Peabody Journal of Education* 76 (3):247-284.
- Klein, Herbert S. 1969. The Colored Freedmen in Brazilian Slave Society. *Journal of Social History* 3 (1):30-52.

- Lipset, Seymour Martin. 1960. *Political man; the social bases of politics*. [1st ed. Garden City, NY,: Doubleday.
- López, Luis Enrique. 2000. La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia- Informe Final. In *Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)*. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Maggie, Yvonne. 2006. Uma nova pedagogia racial? *Revista de Antropologia da USP, São Paulo*, v. 68, n. 22, p. 112-129, 2006. 68 (22):112-129.
- Patulny, RV, and GLH Svendsen. 2007. Exploring the social capital grid: bonding, bridging, qualitative, quantitative. *Social Policy* 27 (1/2):32-51.
- Psacharopoulos, George, and Harry Anthony Patrinos. 2004. Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, 12 (2):111-134.
- Putnam, Robert D. 2001. *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Touchstone.
- Reimers, Fernando. 2000. *Unequal schools, unequal chances the challenges to equal opportunity in the Americas, The David Rockefeller Center Series on Latin American studies*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Schmelkes, Silvia. 2006. La interculturalidad en la educación básica. *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)* 3 - El Currículo a Debate:120-127.
- Schwartzman, Luisa Farah. 2007. Does Money Whiten? Intergenerational Changes in Racial Classification in Brazil. *American Sociological Review* 72 (6):940-963.
- . 2008. Who are the Blacks? The Question of Racial Classification in Brazilian Affirmative Action Policies in Higher Education. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* 7 (October).
- . 2009. Seeing Like Citizens: Unofficial Understandings of Official Racial Categories in a Brazilian University. *Journal of Latin American Studies* 41 (2).
- Schwartzman, Simon. 2008a. Educación, Movilidad y Valores Democráticos. In *Vínculos, creencias y ilusiones - la cohesión social de los latinoamericanos*, edited by E. Valenzuela, S. Schwartzman, J. S. Valenzuela, T. Scully, N. M. Somma and A. Biehl. Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- . 2008b. Etnía, Condiciones de Vida y Discriminación. In *Vínculos, creencias y ilusiones - la cohesión social de los latinoamericanos*, edited by E. Valenzuela, S. Schwartzman, J. S. Valenzuela, T. Scully, N. M. Somma and A. Biehl. Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- . 2009. Educación y recursos humanos. In *A medio camino: nuevos desafíos de la democracia y del desarrollo en América Latina*, edited by F. H. Cardoso and A. Foxley. Santiago, Chile: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Schwartzman, Simon, Helena Maria Bousquet Bomeny, and Vanda Maria Ribeiro Costa. 2000. *Tempos de Capanema*. 2a ed. São Paulo, SP: Paz e Terra : Editora FGV.

- Tibbitts, Felisa, and Judith Torney-Purta. 1999. Citizenship education in Latin America - preparing for the future. Amsterdam, Netherlands and Corcorde, USA: Human Rights Education Association.
- Ueda, Edric Martins, and Rodolfo Hoffmann. 2002. Estimando o Retorno da Educacao no Brasil. *Economia Aplicada* 6 (2):209-38.
- Valenzuela, Eduardo, Simon Schwartzman, J. Samuel Valenzuela, Timothy Scully, Nicolás M. Somma, and Andrés Biehl. 2008. *Vínculos, creencias y ilusiones - la cohesión social de los latinoamericanos*, Colección CIEPLAN. Santiago, Chile: Uqbar Editores.
- Valliant, Denise. 2009. A Profissão Docente. In *Políticas Educacionais e Coesão Social – Uma Agenda latino-americana*, edited by S. Schwartzman and C. Cox D. Rio de Janeiro, São Paulo: Elsevier; iFHC.