



Procesos globales y los retos de la practica educativa en América Latina



En la foto el Dr. Orlando Fals Borda, Hernando Romero y Alfredo Correa d'Andréis (asesinado).

AUTOR: FERNANDO CARLOS AGÜERO CONTRERAS

RESUMEN

El presente resultado forma parte de las investigaciones realizadas por el autor en torno al tema educativo en la región latinoamericana. Estas le han posibilitado entender la relación entre los complejos fenómenos que se dan en la contemporaneidad, especialmente en esta región considerada la más deprimida de mundo. Se utilizan diversas fuentes y entrevistas para comprobar también desde el punto de vista estadístico la magnitud del fenómeno y comprobar la relación que se establece entre la dependencia económica y la de carácter político, hecho que imposibilita que la voluntad nacional pueda abrirse paso en la solución de problemas como el educativo. La reflexión teórica permite comprobar la posición de los grupos de poder y sus relaciones con los organismos financieros internacionales, así como con la extrema derecha interna en el empeño de destruir la oposición desde la izquierda. Los resultados de diversos estudios internacionales coinciden e revelar la difícil situación interna y la impostergable necesidad de buscar soluciones. Se distinguen los efectos de los procesos de la globalización para el continente en el área rural y se observan problemas comunes que independientemente del estatus socioeconómico y político hoy devienen comunes para Cuba y la región. El cambio educativo y la visión de la educación y la cultura como instrumentos emancipadores de la sociedad y consiguientemente el rol de estas en la batalla de ideas, se explican como alternativas para hacer avanzar la sociedad contemporánea hacia peldaños superiores.



INTRODUCCION.

La dinámica que caracteriza a las relaciones internacionales y los procesos sociales contemporáneos requieren de análisis que posibiliten la comprensión de los mismos en su interconexión e interdependencia, como alternativa para comprender lo particular y lo común, la significación y los retos de un proyecto social en desarrollo como el cubano, o la pretensión de innovar en una de sus áreas como es el caso que nos ocupa, centrada en el ámbito educativo y en un nivel concreto como son las comunidades rurales. He considerado apropiado para este empeño el análisis de la relación entre los procesos de la globalización, la cultura y la educación.

GLOBALIZACION, CULTURA Y EDUCACION

En tiempos de la modernidad ha crecido de modo inusitado la trascendencia de la cuestión educativa en todo el mundo, aunque de manera particular para los países menos desarrollados. Se acrecentó la clara visión de los vínculos socioeconómicos tanto por su naturaleza socioclasista como por su papel en la economía, la política, en el desarrollo ideológico y cultural. De igual manera, la idea de la educación como instrumento del desarrollo, de formación del capital humano necesario para lograr las metas que el devenir viene planteando a escala global, ha sido notoria desde hace ya algunas décadas.

Los organismos internacionales y principalmente las Naciones Unidas a lo largo de la década de los noventa enfatizaron indistintamente estos requerimientos como imperativos impostergables de la humanidad para la centuria recién iniciada.

De la Declaración de Copenhague alcanzada en 1995, como parte de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, así como de sus acuerdos, se infiere la multiplicidad de factores que se unen y coinciden aún para una gran

parte de la humanidad. En estos documentos se concibe el desarrollo social como la búsqueda de la justicia social, la solidaridad, la armonía e igualdad entre las naciones, con el completo respeto a la soberanía nacional, integridad territorial, así como la determinación consensuada de las prioridades, el respeto a la religión, a la diversidad cultural, a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Estas fueron las bases sobre las que se lanzó el llamado al mundo para la adopción de compromisos concretos, que precisan de los empeños de las naciones, comunidades, regiones y de la acción internacional.

Esta concepción supone la creación de un ambiente económico, político, social, cultural y legal que permita a los pueblos lograr el desarrollo social, erradicar la pobreza, así como la solución a los problemas de empleo, promover la integración social basada en el reforzamiento y protección de todos los derechos humanos, logrando igualdad y equidad entre el hombre y la mujer y alcanzar el universal y justo acceso a la educación y a la atención primaria de salud (ONU, 1995).

Aunque la educación no constituye el centro en la estrategia del desarrollo, ha de desempeñar un rol importante en el logro de estas metas y compromisos.

En la Declaración de la Resolución aprobada en la Décima Sesión Plenaria del Vigésimo Cuarto período Extraordinario de la Asamblea General se ratifica que, en la Declaración de Copenhague y en el Programa de Acción de la Cumbre,

“... se estableció un nuevo consenso para situar al ser humano en el centro de nuestras preocupaciones en relación con el desarrollo sostenible y el compromiso de erradicar la pobreza, promover el empleo pleno y productivo y fomentar la integración social para instaurar sociedades estables, seguras y justas para todos” (ONU, 2000 : 1).

Estas formulaciones de principios han señalado diáfanoamente que “... se ha llegado a comprender que no existe una vía universal única



para lograr el desarrollo social y que todas tienen experiencias, conocimientos e información que vale la pena compartir” (ONU, 2000 : 2).

El referido documento constata que lo acontecido cinco años después de Copenhague revela un conjunto de metas no alcanzadas. Se dice que

“Siguen existiendo graves impedimentos para lograr el desarrollo (...) entre ellos figuran el hambre crónica, la malnutrición, los problemas de las drogas ilícitas, la delincuencia organizada, la corrupción, la ocupación extranjera, los conflictos armados, el tráfico ilícito de armas, el terrorismo, la intolerancia y la incitación al odio por motivos de raza, origen étnico, religión u otros motivos, la xenofobia, las enfermedades endémicas transmisibles y crónicas, en especial el VIH/SIDA, el paludismo y la tuberculosis, así como las sanciones económicas y las medidas unilaterales que son incompatibles con el derecho internacional y la carta de las Naciones Unidas” (Ibídem : 5).

De tal manera que los objetivos del Desarrollo Social incluyen imprescindiblemente “mejorar las condiciones de vida de la población y proporcionarle los medios de participar plenamente en las esferas económicas, políticas y sociales” (Ibídem : 5).

No es por tanto casual que de los trece objetivos cuantitativos planteados en la esfera de los servicios sociales básicos y de la asistencia para el desarrollo, figure en el primer sitio la educación y que se haya planteado como meta avanzar en su desarrollo hacia el 2010. Se dice además que los datos con los que se cuenta indican que los avances en estas esferas no son satisfactorios. Se precisa más aun al destacar que “en el ámbito de la educación, por ejemplo, la tasa de matrícula escolar en veintinueve países sigue siendo inferior al 50% frente al objetivo fijado del 80% para la enseñanza primaria” (Ibídem : 6).

Un lugar significativo ocupó en este proceso la valoración realizada por la UNESCO acerca del desarrollo de la educación. Como se

reconoce, el crecimiento económico a ultranza no se puede considerar ya como el camino más fácil hacia la conciliación del progreso material y la equidad, hacia el respeto de la condición humana y del capital natural, de manera que “la educación se sitúa en el nacimiento doloroso de una sociedad mundial y en el núcleo del desarrollo de las personas y las comunidades” (Delors; 1996 : 18).

Otros análisis realizados a lo largo de la década de los años noventa indican la estrecha relación entre pobreza, desarrollo social, bienestar y educación. La Cumbre de Población celebrada en el Cairo (Egipto) en septiembre de 1994, a la que asistieron delegaciones de 179 países, al aprobar un Programa de Acción para los próximos 24 años indicaba:

“La enseñanza es un factor clave del desarrollo sostenible. Es un componente del bienestar y un medio para que cada persona pueda obtener conocimientos. También contribuye a la reducción de las tasas de fecundidad, morbilidad y mortalidad, a la habilitación de la mujer, al mejoramiento de la calidad de la fuerza de trabajo y al fomento de una democracia auténtica. El aumento del nivel de educación de las mujeres y las niñas contribuye a una mayor habilitación de las mujeres, al aplazamiento de la edad en que contrae matrimonio y a la reducción del tamaño de las familias. Cuando las madres están mejor educadas, la tasa de supervivencia de sus hijos tiende a aumentar” (ONU, 1994 : 20).

Entre las medidas derivadas de su plan de acción se han recomendado las siguientes:

- a) Lograr el acceso de todos a una enseñanza de calidad, en particular a la enseñanza primaria y técnica y la capacitación para el empleo.
- b) Luchar contra el analfabetismo (cuya erradicación es una de las condiciones indispensables para el desarrollo humano) y eliminar las desigualdades entre los sexos con respecto al apoyo a la educación y las posibilidades de acceso a ella.



- c) Promover la educación no académica para los jóvenes.
- d) Incorporar en los programas de estudios temas sobre la relación entre la población y el desarrollo sostenible, las cuestiones de salud, incluida la salud reproductiva y la igualdad entre los sexos, y mejorar su contenido a fin de fomentar una mayor responsabilidad y conciencia al respecto.
- e) Se destaca que la educación en materia de población debe iniciarse en la escuela primaria y continuar a todos los niveles de la enseñanza académica y no académica, teniendo en cuenta los derechos y las responsabilidades de los padres y las necesidades de los niños y los adolescentes (ONU, 1994 :20).

La Cumbre acerca de la Mujer de Beijing, (China) destacó de modo peculiar la situación de la mujer y en particular de las que viven en los países de menor desarrollo con especial énfasis en la mujer indígena. En ella se destacó el enfoque autoritario de la mayoría de los sistemas educacionales que se han impuesto a la población indígena, que no han considerado la importancia de los valores tradicionales y culturales de esas poblaciones (ONU, 1995).

La Cumbre de Estambul (Turquía), celebrada en junio de 1996, sobre Asentamientos Humanos (Habitad II) ha señalado como meta más importante la creación de asentamientos humanos sostenibles durante el siglo XXI, teniendo en cuenta su relación con el medio ambiente, los derechos humanos, el desarrollo social y la población entre otros.

El Plan de Acción de esta conferencia cumbre, y los objetivos derivados de ella, han señalado como objetivo la realización de una movilización mundial a todos los niveles con objeto de lograr el desarrollo sostenible de todas las ciudades, pueblos y aldeas del mundo durante las dos primeras décadas del siglo XXI. La nueva conciencia que se precisa para el alcance de estas metas y objetivos confiere un especial significado a la educación.

Como objetivos y principios se plantearon la búsqueda de la equidad en viviendas, salud y educación, erradicar la pobreza con condiciones de sustentabilidad, aumentando la calidad de vida a partir de un conjunto de condiciones que fortalezcan la familia, los derechos cívicos, la cooperación y la solidaridad (ONU, 1996).

Estos procesos adquieren mayor interés para aquellos estados que son islas . En 1994, reconociendo que las islas pequeñas tienen ciertas características que las hacen especialmente vulnerables y que necesitarían ayuda para enfrentar estos retos, las Naciones Unidas sostuvieron en Barbados una Conferencia Mundial sobre el Desarrollo Sostenible de los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo.

La Cumbre Mundial sobre este tema reconoció la importancia de los procesos educacionales para preservar los valores de aquellas y alcanzar las sostenibilidad. En los documentos de esta cumbre celebrada en 1999 se destacó la belleza, la variedad y riqueza de sus culturas, su especial desempeño como guardianes de una riqueza de biodiversidad única y de vastas áreas de océano que cubren la sexta parte de la superficie terrestre. Se indicó que estas islas, «paraísos» que alguna vez fueron autosostenibles, están ahora en la línea frontal de la lucha mundial para proteger el medio ambiente y buscar el desarrollo sostenible. Debido a su pequeño tamaño y aislamiento, se necesita muy a menudo de soluciones innovadoras.

Los frágiles ecosistemas costeros se ven amenazados por la elevación de los niveles del mar, las aguas negras y la pesca desmedida. El desarrollo está restringido por las limitaciones de tierra, de agua dulce y otros recursos, así como por la dependencia en la importación de bienes y energía. Personas que durante siglos vivieron en armonía con la naturaleza buscan su lugar en una economía mundial competitiva (UNO, 1999).

En la reunión de Dakkar (Senegal), de Minis-



tros de Educación del año 2000, al analizar la situación de la educación en los países del Tercer Mundo, se destacó que la meta trazada en Tailandia de alcanzar “Educación para todos en el 2000” no se cumplió. Se reconoció la existencia en el mundo de 880 millones de analfabetos, 110 millones de niños que no asisten a las escuelas, de los que dos terceras partes son niñas, así como la pandemia del SIDA para el Africa donde se reconoció que un 40% de sus maestros padecían la enfermedad (Gómez, 2000).

Lo contradictorio del tema resulta, en opinión del autor de esta investigación, del contraste respecto a las cifras archiconocidas de que, por ejemplo, se inviertan en la carrera armamentista 800 mil millones de dólares, 400 mil millones en el narcotráfico y 17 mil millones en comida para gatos y perros, cada año, amén de las astronómicas cifras que diariamente se mueven como resultado de la especulación financiera.

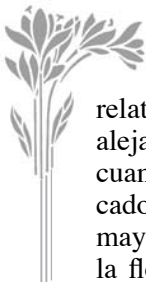
La pretensión de formar también hombres y mujeres cada vez más preparados ha conducido al unánime planteamiento, de manera esperanzadora, de un conjunto de metas para los procesos educacionales. Como se puede inferir de los planteamientos expuestos las circunstancias más complejas y difíciles se concentran en el ámbito de los países en vías de desarrollo o de los denominados del tercer mundo que evalúa. Por estas causas el papel de la educación crece como un requerimiento impostergable como una vía más para alcanzar o, al menos atenuar, los efectos de los graves problemas que se ciernen sobre estos países.

Un eje nodal en estos procesos lo constituye la globalización económica y sus implicaciones culturales para los pueblos de las diferentes regiones del orbe, como ya se ha indicado. La globalización en el orden económico se puede identificar como el proceso de interrelación entre diversos mercados, comúnmente por medio de agentes privados, especialmen-

te las denominadas transnacionales o multinacionales, cuyo objeto primero consiste en ensanchar la escala de ganancias por la venta de productos, servicios o por el establecimiento directo de filiales para reducir costos o competir en mercados protegidos. Es, en definitiva, la eliminación de todo obstáculo que limite la acción del mercado o, como se dice, la eliminación de la frontera bajo la égida del mercado (Regino, 2000).

Como indica Regino (2000), una de las grandes implicaciones que posee la globalización radica en que su centro gravitacional lo constituye la apertura del mercado, frente al cual la palabra soberanía caduca, en tanto choca con tales intereses expansionistas. Por lo tanto no se reconoce más frontera que la impuesta por el mercado donde sólo existen productores, vendedores y consumidores y quienes no cumplan con esa regla quedarán excluidos del modelo. Es a partir de tal estatus económico donde entra a jugar su papel el estado neoliberal y la filosofía que le acompaña, cuya acción básica se dirige a implantar políticas que faciliten su expansión. Así el estado debilita sus funciones, garantizando sobre todo el imperio de la ley de la oferta y la demanda como ley suprema, de modo que la regulación del sistema económico la impone la ganancia (Engels, 1979). Además es el mercado el que pasa a tomar el sentido del estado (Soros, 1996) y éste, de hecho, abandona su función histórica central, al desentenderse de los problemas sociales y hacer cuanto sea necesario para proteger el mercado.

El avance de la concepción neoliberal ha llevado a la destrucción del control político por parte del estado de la economía, obligando a los diferentes países a subordinarse a las condiciones que plantea el mercado internacional (Touraine, 1993). Este modelo irreflexivo, alejado de los intereses de las grandes mayorías y de exclusivo beneficio para unas minorías, deviene cuestionable a todas luces. Una de sus primeras consecuencias es la crisis en que coloca a los gobiernos elegidos con



relativo apoyo de masas populares que, al alejarse en sus actuaciones de tales intereses cuando responden a las exigencias del mercado, produce frustración democrática en las mayorías. Como se reconoce (Harvey, 1989) la flexibilidad y la desregulación en la producción y la distribución promueven nuevas exigencias en el mercado del trabajo y en los procesos de formación del capital humano que, finalmente, conducen a la precariedad del mercado laboral.

“El eufemismo de la flexibilidad del mercado laboral no esconde, en definitiva, sino la cruda realidad de la precariedad del empleo y el incremento del paro ya progresivamente no protegido por la cobertura social. En definitiva es necesario hablar honesta y claramente del incremento de la desigualdad (..) El mercado debilita la sociedad civil y fortalece el poder del Ejecutivo, al tiempo que disminuye el apego de los ciudadanos a las instituciones electorales. Las políticas monetaristas, de restricción de gastos sociales, de control de la inflación, desregulación laboral y privatización de servicios, acompañadas del beneficio incontrolable del capital y del aumento del paro, de la precarización del empleo y de la protección social de los más desfavorecidos, no pueden justificarse honestamente por las exigencias de la competencia internacional, sino por las exigencias que impone una política económica(..) que favorece escandalosamente a los pocos privilegiados que poseen el capital, cada vez mas concentrado en pocas manos” (Pérez Gómez, 1998 : 86 – 87).

Esta filosofía cuyo reflejo no hace más que expresar la tendencia histórica de la acumulación capitalista en la que los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada más pobres (Marx, 1973), empuja a otras consecuencias sociales de no menor envergadura que las ya citadas. Los influjos de estos procesos en cuanto a precariedad se reflejan más dramáticamente en los países menos desarrollados y dejan sentir sus impactos en las relaciones internacionales. Surgen así los problemas de

las emigraciones masivas, el incremento del racismo, el comercio de personas, el tráfico de seres humanos, la trata de mujeres para la prostitución, y el tráfico de niños para estos fines y para la venta de órganos humanos, el desarraigo social y cultural, los conflictos entre culturas, la explotación desmedida de los recursos naturales, el incremento de los problemas ecológicos y, en consecuencia, el incremento de las catástrofes ecológicas, meteorológicas, el auge de los nacionalismos y sus expresiones más radicales y peligrosas materializadas en fundamentalismos de diversos matices y rasgos. El esquema siguiente ilustra estos procesos.

Aunque la concepción del estado nación parece perder significación en tanto sus dimensiones resultan empequeñecidas ante las nuevas dimensiones de la economía, entre las masas populares aparece la tendencia no sólo de incorporarse a procesos supranacionales sino la de replegarse al espacio comunitario local, con lo que la integración cultural adquiere tanta significación como la política. Como se reconoce (Giddens, 2000 : 64), el núcleo del pluralismo no es la opción individual sino la diversidad de culturas y grupos a los que pertenece el individuo.

Esta filosofía neoliberal hace que se preste mayor atención a la escala más general de la sociedad y se promueva la tendencia a no ponderar debidamente las cuestiones locales. En el orden cultural, el informe de la UNESCO (1996) enfatizó la necesidad de meditar más en estas realidades.

“Una de las libertades más fundamentales es la de poder definir nuestras necesidades básicas. Esta libertad se ve amenazada por una combinación de presiones globales y negligencias asimismo globales. La internacionalización de los procesos culturales es por lo menos tan importante como las de los procesos económicos. Las presiones mundiales de la denominada cultura popular, “global”, son poderosas. Frecuentemente se aceptan, inclu-



so con beneplácito, con alegría y entusiasmo. El peligro radica en que aneguen otros gustos y otros intereses. La conciencia de esta situación ha hecho que en un mundo postguerra fría, surjan nuevas afirmaciones identitarias y que haya pueblos y líderes que recurran a la cultura propia como modo de autodefinirse y movilizarse. Para los más pobres los valores propios son frecuentemente lo único que pueden afirmar. En muchos lugares se ha producido un reagrupamiento convulsivo, una vuelta al tribalismo, en parte por reacción contra los efectos alienantes de la tecnología moderna de amplia escala y la desigual distribución de los beneficios de la industrialización. La preocupación estriba en que el desarrollo haya significado la pérdida de la identidad, del sentido de comunidad y del significado personal. La mayoría de las gentes quiere participar en la modernidad pero sin renunciar a sus tradiciones” (UNESCO, 1996 : 10- 11).

No es menos cierto que la globalización económica ha favorecido los intercambios internacionales de información, ideas, creencias, valores. Pero esta interacción dialéctica es multidireccional, con lo cual se producen también influencias entre las propias culturas. No obstante tal parece que la globalización parece reducir la posibilidad de poner en práctica políticas autónomas tanto para los países ricos como para los más pobres. Resulta evidente que bajo la actual globalización “el equilibrio no existe” (Giddens, 2000 : 65).

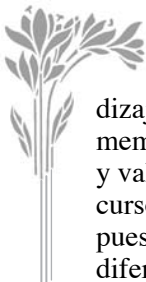
La mundialización económica ha extendido la pérdida de valores de la cultura y, en consecuencia, plantea la cuestión de la identidad de naciones, pueblos y regiones como un reto insoslayable. La complejidad de estos fenómenos puede llegar al punto en que “la injusticia cultural se esconda bajo las definiciones de la diversidad” (UNESCO, 2000: 25). “Lo único capaz de resistir la globalización es la afirmación de una identidad (..) una diferencia. El requisito de que todas las cosas converjan se pone así en tela de juicio, en nombre de las diferencias entre regímenes económicos y

del pluralismo en los procesos de desarrollo” (Cohen, 2000 : 75).

Estos procesos de mercantilización de la cultura que la homogeneizan y desvaloran al tratarla como una mercancía más, provocan reacciones disímiles que la educación no puede ignorar. El sincretismo que precisa el mercado para expandir esta cultura de masas ha de tener en las instituciones educacionales un valladar infranqueable para el manejo más atinado, profundo y preciso de la identidad mientras que, de otra parte, ha de contar con la sabiduría, capacidad de análisis y reflexión para enfrentar los fundamentalismos que surjan no sólo como respuestas hacia fuera sino también como instrumento de dominación hacia el interior de los pueblos.

Como indica Mohan Rao (2000), a medida que las políticas e instituciones nacionales se ven sometidas a los mercados financieros internacionales y en consecuencia, las políticas fiscales y las legislaciones laborales se ven replegadas a los fines del mercado y a la competencia internacional, crecen las amenazas que gravitan sobre las tradiciones, los modos de vida, los sentimientos de autonomía nacional y éstas terminan debilitándose progresivamente. El liberalismo económico tiende a ver la cultura como un epifenómeno desdeñable de la economía, es decir, como un terreno sobre el cual el libre cambio, el mercado, intervendrá favorablemente. El siguiente esquema puede ilustrar estas ideas de una mejor manera.

Se afirma (Mohan Rao, 2000: 4) que “ las culturas raramente, si no jamás, son totalizadoras y monolíticas, incluso dentro de grupos sociales muy cohesionados y estables. En toda sociedad real que presenta un mínimo de complejidad – en términos de especialización, diferenciación y jerarquización de estatus, del poder y la riqueza - los valores y las creencias se aprenden, pero las oportunidades y las motivaciones de este aprendizaje no son las mismas según el grupo social. Tal apren-



dizaje diferenciado da lugar, también, a una memoria cultural, a un conjunto de creencias y valores acumulados por cada sociedad en el curso de su historia. La evolución cultural es pues un proceso de aprendizaje socialmente diferenciado, durante el cual la sociedad se apoya en su pasado histórico y compromete su presente político”.

Aunque hay consecuencias a largo plazo de los procesos de globalización económica, y más aún cultural, reconocidas como positivas (UNESCO, 1996, 2000), en el presente entrañan un grave peligro para los países en vías de desarrollo. Pues la globalización que se pretende posee una naturaleza antidemocrática al no garantizar los derechos mínimos de millones de hombres y mujeres. La imposición de la globalización hace que prevalezca la irracionalidad en la acción, ejecución y diseño de las políticas nacionales. Para los países del tercer mundo se precisa más que todo globalizar la solidaridad e impedir la globalización del silencio, lo cual no es más que silenciar las cosas que “no convienen” a los poderosos.

La aparición de la “aldea global” pone de manifiesto una reducción, no sólo de las distancias físicas entre los pueblos sino también, al menos en cierto sentido, de las distancias “culturales”. La televisión, los satélites de comunicaciones transmiten noticias e imágenes a velocidades electrónicas y sin mediación de factores locales, ni de filtros culturales de otros tiempos. Gran parte de esta información está financiada por la publicidad y el comercio y, en contrapartida, transporta las imágenes que permiten rentabilizar esas actividades. Al igual que desaparecen muchas lenguas locales, se abandonan también modos de vida tradicionales: las comidas rápidas, estilo occidental, sustituyen hábitos alimentarios locales, marcas gigantes (occidentales también) como Coca – cola o Levi´s suplantando a los productos locales; la música pop y las formas de diversión norteamericanas dejan sin trabajo a los artistas locales, cuyas habilidades se

pierden. Pero además de estas convergencias de los gustos en materia de vestidos, música y ocio, se extienden también ciertas subculturas ligadas a la droga, a la delincuencia y a la corrupción. Este tipo de asimilación cultural es característico de la globalización contemporánea (Mohan Rao, 2000 :10 -11).

Otra de las características de la “modernización convergente” que se vive es el fenómeno de la “americanización” pues, como indica Pieterse(1966), el gusto por la cultura americana procede de la entremezcla de sus múltiples componentes, que genera una atracción subliminal a través de la música, la televisión y el cine.

En todo caso la variabilidad en estos procesos dialécticos será alta y estará mediatizada por las circunstancias en que se desarrollen los intercambios entre las culturas. Dependerá de si tales procesos se desarrollan en relaciones de subordinación, de dominio y explotación, o de igualdad, respeto mutuo y de intercambio fecundo. Como indica Hurrington (1993: 26), la resistencia de las culturas y el conflicto de las civilizaciones que de ellas se deriva es una característica de estos procesos, por lo que se puede afirmar que el proceso de globalización económica origina una competencia “feroz” entre las “civilizaciones que conservan culturas diferentes”.

En este contexto alcanza mucha significación, en nuestra opinión, la concepción de la “cultura depredadora”, expuesta por McLaren (1997: 16), indicando como su rasgo más sobresaliente la invisibilidad, para depredadores y víctimas, dada su obvedad, “que inmuniza a sus víctimas contra la revelación de sus amanzadas capacidades”. Esta cultura desarrolla su identidad de forma violenta como resultado de los excesos del marketing y del consumo presente en las relaciones sociales del capitalismo postindustrial, que es vivida de una forma divertida y a una velocidad tecnológica.



“La cultura depredadora es el detrito sobrante de la cultura burguesa desprendida de su arrogante pretensión de civilidad y de lirismo cultural y reemplazada por una terca obsesión por el poder, alimentada por la voracidad del viaje del capitalismo global” (McLaren, 1997 : 18). Tiene entre sus rasgos los siguientes:

1. Abandona criterios históricos para hacer juicios éticos
2. Rechaza la apuesta por la esperanza radical.
3. Crea falsas esperanzas sobre el excremento del valor de la imagen.
4. Colapsa todas las diferencias entre lo real y lo imaginario.
5. Intenta ocultar bajo su propia pata hendida su imagen simulada.
6. Es la gran impostora.
7. Es el ascenso de una imagen deshidratada que perdió la capacidad de soñar.
8. No requiere de “tanta preocupación”
9. Anda a la búsqueda de “enemigos” (McLaren, 1997 : 18 - 24).

Estos procesos suscitan malestar tanto en países ricos como en pobres, y se produce una merma en el sentimiento de autonomía nacional. Por lo tanto;

“la globalización cultural tiene repercusiones diferentes en las poblaciones rurales y urbanas, en los jóvenes y en los ancianos, en los hombres y en las mujeres, en los ricos y en los pobres, etc. Las opciones que toman los distintos grupos trastornan las identidades y las relaciones sociales tradicionales que a su vez, influyen en la política y en la sociedad. En este contexto, ciertos grupos y ciertos dirigentes tienden a aprovecharse de la pertenencia y la fidelidad al grupo para sus propios fines políticos. Las divisiones entre los grupos también pueden ser explotadas de formas que no favorezcan ni el florecimiento cultural ni el desarrollo económico” (Mohan Rao 2000 : 12).

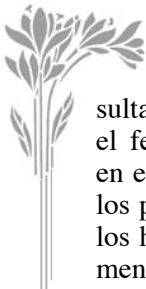
El proceso de globalización como tendencia

histórica y natural del desarrollo económico-social alcanzó mayor universalidad en todos los órdenes de la actividad humana y social a lo largo de la década del noventa del siglo XX. Este proceso se sustenta además en los avances de la ciencia y la técnica, en particular de las telecomunicaciones, la biología molecular, la ingeniería genética, y la biotecnología y todas sus implicaciones en el acercamiento de fronteras, la sistematización de intercambios de todo tipo, los procesos integracionistas, etc.

Estos rasgos que trascienden todos los momentos de la práctica social han contribuido a configurar nuevos argumentos que reconocen las implicaciones de una sociedad más integrada y a la vez más rica en su diversidad, pero más compleja en los requerimientos que exige para compatibilizar su naturaleza diversa. Existe el consenso de que se vive en una sociedad que transita al cambio, que se vive un proceso de transición.

Estas propias tendencias a la globalización o mundialización han conllevado también a una cierta estandarización de patrones de comportamiento cultural con lo cual ha crecido peligrosamente la tendencia a la homogeneización de los fenómenos, obligándonos a plantearnos el reto de conjugar adecuadamente lo general con lo particular y lo singular. En la medida que los hombres y mujeres más adentrados en el saber han reconocido la comunidad de problemas a que se enfrentan las regiones, y el planeta, como pueden ser los ecológicos y, entre ellos, el calentamiento de la atmósfera, las lluvias ácidas, los agujeros de la capa de ozono etc, también se llamó la atención sobre la necesidad de ajustar las conductas y perfeccionar la preparación de las personas, sobre todo dadas las responsabilidades que se asumen en el nuevo escenario de los pueblos y naciones y los compromisos con el desarrollo sostenible y sustentable de la sociedad contemporánea.

El común denominador de este escenario re-



sulta un trasfondo complejo y poco visible: el fenómeno económico de la acumulación en el que los ricos cada vez son más ricos y los pobres cada más pobres. La magnitud de los hechos se revela en estadísticas de certámenes científicos, culturales y políticos. Los datos y valoraciones revelados en el curso de esta investigación, aportados por organismos internacionales, así lo confirman. En estas circunstancias los factores éticos, la responsabilidad, la crítica, la actuación madura y comprometida con los intereses de las grandes mayorías también resultan esenciales.

En las nuevas circunstancias, por lo tanto, el análisis de una perspectiva educativa planteada como factor de desarrollo ya sea para la sociedad en general, para el ámbito de una región, o un área de una sociedad como podría ser el espacio rural, requiere de la comprensión, análisis y atinada valoración de:

a. Los problemas comunes de pueblos, comunidades y regiones en cuanto a necesidades, requerimientos y peligros. Los procesos de integración y cooperación son complejos, contradictorios y tienen el reto de vencer los grandes obstáculos.

b. La universalización de patrones de comportamiento cultural, social, político y científico-técnico, lo que toma decisiva trascendencia en los nuevos proyectos sociales y políticos que se gesten o en los que permanezcan en su empeño de alcanzar el desarrollo y el mejoramiento para esas grandes mayorías. Ello supone:

1. Compatibilizar los requerimientos de la cultura universal con los imperativos de la cultura e identidad nacional y local.
2. Una determinación ante la nueva ideología política del capital internacional: el Neoliberalismo.
3. Una interpretación de la nueva filosofía: la postmodernidad.
4. Una postura crítica frente al consumismo.
5. Sistemas educativos que trabajen lo más

coherente y armónicamente posible las transversalidades complejas que en el orden curricular supone para los países del tercer mundo enfrentar los retos del desarrollo, considerando en toda su dimensión la magnitud de lo expuesto y las posibilidades y los aportes que en el presente puede ofrecer el sistema educacional.

6. Asumir la acción educativa sustentada en la ciencia, cargada de eticidad, comprometida política e ideológicamente y crítica.

El consenso universal expresado en las cumbres y reuniones internacionales revelaron que la educación es un factor de desarrollo, concientizador renovador de la cultura y la fe, e instrumento idóneo para el rescate de los mejores valores de la humanidad. Se destaca la educación como factor de movilización y agrupamiento de los pueblos. Proceso de construcción y reconstrucción de una conciencia crítica, que supone reconstruirlas relaciones con la naturaleza. Factor llamado a desenajenar multitudes.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Un ejemplo muy elocuente de los procesos abordados en el epígrafe anterior lo vive América Latina. En esta parte del mundo las tensiones son fuertes. Una apreciación general sobre ello señala:

“La vulnerabilidad social se manifiesta en la sensación de riesgo, inseguridad e indefensión que actualmente alberga la mayoría de la población de muchos países, Se identifican bases objetivas que subyacen a este fenómeno entre ellas, la mayor inestabilidad de los ingresos familiares que se traducen en frecuentes entradas y salidas de la pobreza y el aumento de la precariedad en el mercado del trabajo con porcentajes crecientes de empleo no permanente sin contrato y sin seguridad social” (CEPAL, 2000 : 1).



Se ha destacado, además, que la globalización no ha dado todavía sus frutos. Actualmente reproduce antiguas asimetrías y produce otras nuevas “las profundas disparidades existentes en la distribución mundial del ingreso se acentuaron en la primera parte del decenio según revela un estudio en 91 países. La relación entre el ingreso promedio del 5% de mayores entradas y el 5% de menores ingresos en la distribución mundial cambió de 78 a 1 en 1988 a 114 a 1 en 1993” (CEPAL, 2001 : 4).

Para el caso de América Latina se dice que “la gran mayoría de la población (83.6%) de América Latina reside en países donde la iniquidad se acentuó entre 1975 - 1995, superando los niveles que ya eran los peores del mundo” (Ibídem :4).

En relación a la década del noventa, se destaca:

“El decenio muestra una mayor concentración de poder económico en manos de acreedores financieros, en detrimento de los propios gobiernos”... “El progreso ha sido frustrante. Las tasas de crecimiento son insignificantes, la dependencia externa se profundizó y la productividad permanecía baja. El desempeño de los países fue heterogéneo. Sólo tres (Chile, Guyana y República Dominicana) lograron tasas promedios al 5%, quince registraron incrementos de 3% a 5%, trece se expandieron por debajo de 3% y dos mostraron resultados negativos (Cuba y Haití) (Ocampo, 2001 :7).

En este contexto la realidad cubana puede ser significativa, dado el hecho de que en el caso de Cuba (teniendo uno de los indicadores económicos más bajos en el continente) muestra resultados superiores en el campo de la educación básica. “La calidad de la educación en la región latinoamericana es muy inferior a la de los países con los que compete, tanto en términos cuantitativos (...) como en el de la utilización de sus conocimientos y aprendizajes” (Schliefelbein, Wolf y Schlie-

felbein, 2000 : 2).

La información difundida por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO/OREAC, sobre el análisis comparativo del aprendizaje de las matemáticas en 3ro y 4to grado mostró los siguientes resultados.

Cuadro. I.1. América Latina (once países) : Puntajes medios en la prueba regional de la UNESCO en 1998 para matemáticas de 4to grado.

País	Puntajes*
Cuba	353
Argentina	269
Brasil	269
Chile	265
Colombia	258
México	256
Paraguay	248
Bolivia	245
República Dominicana	234
Venezuela	231
Honduras	226

Los referidos autores concluyen que esta prueba

“...mide habilidades más simples y menos sofisticadas que las pruebas aplicadas en los países industrializados (..) Salvo el caso de Cuba, los rendimientos son deficientes (...) En el ramo de castellano los rendimientos son similares. (...) Esto quiere decir que la mayoría de los alumnos no entiende los mensajes de los textos escritos que se les presenta en esa prueba. En otras palabras, la gran mayoría de los futuros trabajadores son analfabetos funcionales” (ibídem : 2).

En nuestra opinión la articulación de pobreza y desarrollo educativo precisa de una fuerte voluntad política y de una aún más sólida capacidad para el manejo y distribución de los escasos recursos.



Aunque son mayores cada vez los factores de análisis que se entrelazan con el fenómeno educacional en la región, no cabe duda que el manejo de los recursos y su distribución aparecen como factor esencial pues, de otro modo, no se explica que países sumamente ricos en recursos posean resultados adversos en el bienestar de sus habitantes, con repercusión en todos los ámbitos de la vida y claro reflejo en la educación.

En esa dirección el informe de Ocampo (2001) continúa expresando que, con independencia del proceso de envejecimiento de la población, el crecimiento del empleo resultó insuficiente y la reducción de la pobreza fue moderada a nivel del continente en estos años:

“Entre 1990 y 1997 el número absoluto de hogares pobres frenó la tendencia ascendente de los años ochenta, pasando la proporción de hogares en esta condición de un 41% a un 36% en este período, nivel que es todavía mayor al existente en 1980”. “Resultó notable el ascenso del gasto social en educación y salud, actividades fundamentales para el desarrollo del capital humano” (Ocampo, 2001 : 8-10).

Un reflejo del atraso educativo en la región se palpa en el hecho de que en el sector agrícola y en el espacio rural el promedio de escolaridad de los encargados de la adopción de decisiones - personas de más de 40 años de edad - sigue siendo inferior a seis años. Se reconoce por ello que “los problemas más graves de la región se encuentran todavía en el mercado laboral” (Ibídem:10).

Otra perspectiva del desenvolvimiento de la vida social en la región revela que la globalización de la economía y las políticas de los gobiernos (como reformas estructurales) afectaron a los diferentes países y grupos de empresas de diferentes maneras. Algunos explotaron las oportunidades mientras que otros deterioraron su situación (Weller, 2001: 8).

Se precisa además que en todos los países el peso de los jóvenes dentro de la fuerza económicamente activa decreció, lo que no sólo obedeció a una tendencia demográfica sino también al hecho, valorado como “positivo”, de que los jóvenes tienden a permanecer más tiempo en el sistema de educación (Ibídem : 39).

No obstante, el estudio, que incluyó a nueve países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Jamaica, México y Perú) cuando analiza la relación entre la edad y la escolarización destaca buenos comportamientos de participación en los niveles primarios y terciarios de la educación reconociendo que el caso de la secundaria quedaba a la zaga (Weller, 2001: 39 – 40).

El siguiente cuadro permite una apreciación más detallada de esta situación.

Cuadro I.2. América Latina y el Caribe. Tasas de Incorporación en el nivel Secundario de la Educación.

Países	Enseñanza	Secundaria	
	1980	1990	1996
Argentina	56	68	71
Bolivia	37	38	47
Brasil	34	40	56
Chile	61	77	81
Colombia	34	56	68
Costa Rica	70	56	57
Jamaica	67	64	66
México	49	54	65
Perú	64	67	72

Fuente: Weller, 2001 : 41.

Un estudio particular del sistema educativo del Brasil pone en evidencia la relación entre políticas educacionales y la problemática educacional. Se plantea en este sentido que,

“... el abismo existente entre concepción y aplicación o según la expresión clásica entre teoría y práctica, queda patente cuando



comprobamos que tradicionalmente las normas establecidas para el sistema escolar se han desarrollado al margen de la historia, las creencias, de la cultura y de las necesidades de la mayoría de la población, ignorando también la práctica, el conocimiento, la formación y la vivencia de los maestros” (Zibas, 1997 : 1).

Las características actuales de los modelos pedagógicos que prevalecen a nivel del continente no implican sólo que los jóvenes tengan que permanecer más tiempo en el mismo, sino que al mantener entre sus rasgos, la homogeneidad, no se ajusta a las particularidades de los sectores más desfavorecidos, lo que determina su carácter excluyente, provocando en consecuencia un elevadísimo índice de abandono escolar. Otro factor a considerar ha sido el fracaso escolar que se produce a lo largo del proceso de la preparación básica. Ello eleva considerablemente los costos del sistema educacional. Un cálculo de 1990 al respecto estimó en un 45.7% la repetición a nivel continental, lo que equivalía para ese propio año a unos 10. 033. 982 de niños repetidores, lo que a su vez elevaba los referidos costos a un valor estimado entre 1.000 y 4. 200 millones de dólares por año (CEPAL, 1997).

Esto constituye una de las aristas del por qué la situación de los jóvenes resulta tan difícil y compleja en la región. Un informe del Organismo Regional, más directamente relacionado con los jóvenes, precisa:

“La educación es un componente clave de la calidad de vida de las personas (...) los avances logrados en estas materias – en lo que se refiere a cobertura – son notorios pero al mismo tiempo se comprueban carencias significativas en cuanto a calidad de la educación y en términos de igualdad social respecto del acceso a ella de los diferentes grupos sociales” (CEPAL, 2000 : 127).

Al destacar tendencias más concretas dice: “...en 1950 apenas un millón y medio de

jóvenes componían la matrícula secundaria, en tanto que en 1970 se había superado la barrera de los 10 millones de alumnos matriculados.(...) la tasa bruta de escolarización secundaria aumentó del 45 % al 53% de 1980 a 1990. Sin embargo, las tasas netas de matrículas en Brasil y varios países centro americanos se hallan alrededor del 15%, cercano al 25%, en Bolivia, República de Venezuela y llegando incluso al 55% - 60% en el cono sur y Cuba y aún al 70% en gran parte del Caribe de habla inglesa. Análisis más recientes indican que la tendencia continúa en los años noventa pero a un ritmo notoriamente más lento” (CEPAL, 2000 : 127).

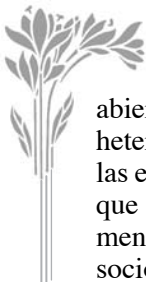
En este informe la situación del joven de la región (15 –19 años) se valora utilizando cuatro categorías a partir de su condición esencial: los que estudian, los que abandonaron el sistema educacional y trabajan, los que trabajan y estudian y “los aislados”, que ni estudian ni trabajan. Se dice acerca de ellos:

“La condición típicamente adolescente (sólo estudian) rige para buena parte de los jóvenes de 15 a 19 años a nivel urbano y particularmente para los no pobres (entre una mitad y dos tercios de los jóvenes de Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y El Salvador), pero tal condición no existe a nivel rural o sólo alcanza un poco más de un tercio de los jóvenes de Ecuador, Honduras y México” (Ibídem :117).

Respecto a la segunda condición, o sea acerca de los que han abandonado el estudio y cumplen roles de adultos, se dice: “en el caso de los jóvenes pobres del medio rural de sexo masculino, entre el 60% y el 90%, figuran en esta categoría”(Ibídem: 118).

Sobre la escuela media se sigue diciendo,

“... La educación media y la superior dejaron de ser en el transcurso de unas pocas décadas instancias elitistas de formación y socialización juvenil y se transformaron en espacios



abiertos a contingentes mucho más amplios y heterogéneos de jóvenes que, en el marco de las estrategias de movilidad social ascendente que existían, apuntaban a mejorar sustancialmente sus niveles de bienestar y su estatus socioeconómico, sobre la base de acumular la mayor cantidad posible de años de estudios, aunque todavía se está lejos de los mínimos necesarios (12 años) como para contar con posibilidades ciertas de lograr una integración social sólida” (CEPAL, 2000: 121).

Al identificar limitaciones en el proceso de la educación secundaria en América Latina se expresa en el referido informe:

“..... El modelo pedagógico definido para un estudiante élite siguió aplicándose durante la masificación y pasó a ser cada vez más ineficiente en términos de resultados educativos. Esto se aprecia – entre otros índices – en los crecientes niveles de repetición y permanencia extremadamente prolongados, así como en la escasa relevancia de los aprendizajes acumulados, todo esto en la medida que aquel modelo pedagógico partía de supuestos - respecto a los jóvenes – que dejaron de tener vigencia debido a la heterogeneización aludida: posibilidad de invertir muchos años en la educación institucionalizada, capacidades intelectuales para hacer grandes abstracciones y poder ir de lo general a lo particular y de lo teórico a lo práctico a lo largo del ciclo educativo, ambiente familiar favorable en cuanto a clima educacional, entre otras, condiciones que se reunían en los hogares integrados, pero no entre los excluidos que recién se incorporaban al sistema educativo” (CEPAL, 2000: 130).

Un estudio de la UNESCO señala que en siete países analizados en términos comparativos (Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana y Venezuela), los alumnos de situación socioeconómica baja tuvieron un promedio de 44% aprobados en una prueba de matemática, mientras que alumnos de situación económica alta lograron un promedio del 59%. En una prueba de len-

guaje, por su parte, los puntajes fueron 48% y 72% respectivamente (CEPAL, 2000 :130). Las prioridades son muchas pero una de las más relevantes parece ser la que se refiere a ampliar la cobertura y mejorar sustancialmente la calidad y pertinencia de la educación secundaria, en relación con el mercado del trabajo (CEPAL, 2000 :130 - 131).

El informe de Zibas (1997), sobre la autonomía del sistema educativo en la década de los ochenta, dice:

“... Era reivindicada como una vía para la construcción de una profesión docente de alto nivel, buscándose también establecer una distancia entre el quehacer político pedagógico de la escuela y el núcleo ideológico reaccionario instalado en el continente por las dictaduras.(...) En este final de siglo, la autonomía está vinculada a nuevas formas de control estatal en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza y al establecimiento de nuevas fuentes de recursos. En realidad se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada” (Zibas,1997 :2).

Esta investigadora de la Fundación Carlos Chagas de Sao Paulo, Brasil, citando a otros autores como a Tiramonti (citado en Zibas, 1997) reafirma:

“En un cuidadoso estudio sobre la reforma en Argentina se señala que la descentralización de la educación (no sólo en su país sino en general en América Latina) tuvo un objetivo financiero que consiste en descargar el gasto social en los niveles más bajos del Estado y en la comunidad. Fuera de eso, la construcción de las nuevas propuestas tiene su locus en un equipo central de alta capacidad técnica, que está en constante negociación con organismos internacionales (...) Concluye diciendo que existen datos suficientes para reflexionar sobre los límites de la propuesta de autonomía escolar” (...)(Zibas, 1997 :4)



En América Latina la desvalorización de la profesión docente parece ser el elemento desencadenante de la escisión entre las nuevas políticas y su aplicación. La pauperización docente en un municipio importante como Río de Janeiro fue analizada en un estudio reciente: los maestros con mejores calificaciones estaban recibiendo en 1994 entre un 14% y un 22% del salario que recibían en 1983.

“ el proceso de pérdida marcha al lado de una redefinición social de la profesión docente, con un profundo impacto sobre los miembros en lo que tiene que ver con nivel de vida, respetabilidad social, formación cultural, extracción social de los nuevos contingentes, además de grandes transformaciones en la percepción subjetiva de la actividad y de la posición social de los maestros (...) En las zonas rurales de los estados pobres del nordeste, los sueldos de los profesores de educación básica, no superan en algunos casos los \$ 50 US mensuales” (Zibas, 1997 : 3 – 5).

Acerca del papel del Banco Mundial en los ajustes de las políticas a nivel de los diferentes países y sus impactos en la educación se ha reconocido que:

“Para nuestro estudio es suficiente tener en cuenta dos de sus recomendaciones: a) su recomendación de que se le dé prioridad a la enseñanza básica en América Latina no significa invertir más en educación y sí transferir los recursos excedentes del ajuste de los niveles superiores a los niveles inferiores del sistema educativo con serias consecuencias sociales y políticas b) el banco estableció una correlación (más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre empresa y escuela, entre padres y consumidores de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de consumo producto, entre aprendizaje y producto, olvidando aspectos esenciales de la realidad educativa” (Coraggio, 1996 :119).

Lauglo (1996) destaca que el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial

(BM) desempeñan un activo rol en la determinación de políticas macroeconómicas, terminando por “dirigir y dar forma a la política educativa de los países a los que prestan dinero”. Uno de los modelos referentes más utilizados por ellos en ese empeño ha sido el caso de Chile. Allí, aunque disminuyó la calidad algo, se reconoce que se incrementó el acceso de modo impresionante al nivel de la secundaria (alcanzando un 40%), donde bajaron los costos en gran parte debido a la reducción del salario de los profesores. De tal manera que, aunque no revele eficiencia productiva, sí “revela eficiencia presupuestaria” (Crough, 1995 : 45).

La conclusión de Zibas (1996) parece ser diáfana, cuando dice: “...aún cuando los aspectos modernizadores de las nuevas políticas consiguen romper algunos núcleos retrógrados de la cultura escolar, la tendencia economicista de las propuestas introduce otros elementos discriminatorios en la micropolítica de la institución, comprometiendo los propósitos declarados de calidad y equidad” (Zibas, 1996 : 11).

Para caracterizar más profundamente la educación media en el continente, otro autor (Filmus, 2000) refiere que su posición imprescindible se deriva del hecho de que quienes no la concluyen quedan excluidos de empleos de calidad, vinculados a procesos productivos más modernos, aunque reconoce que no todos al finalizar esta etapa pueden acceder de hecho al trabajo y de los que lo hacen, sólo una proporción lo hace en los sectores de mayor productividad e ingresos. Obviamente este proceso refleja uno de los impactos de la globalización:

“Este fenómeno se vincula mucho más al tipo de estructuración del mercado de trabajo, producto del impacto de los procesos de globalización y de las aperturas de las economías en países productores de bienes primarios y de industrialización restringida, que a un exceso de ofertas debido a un crecimiento desmesu-



rado de la matrícula del nivel medio. Las tasas de matriculación y de egreso de la escuela media en América Latina son inferiores a la de países de similar grado de desarrollo económico y además existen altas tasas de desocupación y sub calificación entre los egresados de la escuela media, aún en países con una proporción muy baja de población con este nivel de escolaridad” (Filmus, 2000).

Como se había indicado algún tiempo anterior “... la gran expansión de la escolaridad no sólo no ha cumplido con los objetivos del desarrollo económico y social que la legitima sino que, como institución educativa, se encuentra en una profunda crisis resultante de sus contradicciones estructurales” (Francés López, 1986 : 21).

Un elemento que se ha configurado a nivel del continente, que socava cualquier alternativa de enfrentamiento a esta situación, ha sido la maniobra de la reacción neoliberal aprovechando la desarticulación de las fuerzas de izquierda, de implantar un discurso por una parte y, por otra, comprometer a importantes sectores dentro del cuerpo de universitarios para contar con su complacencia. Gentili (1996) revela en este sentido cómo, a partir de los resultados logrados por las dictaduras militares en el continente (sobre todo en lo que a la desarticulación de las fuerzas de izquierda significó) a partir de los finales de los ochenta se gestó un discurso de carácter hegemónico en torno a la calidad educativa, con una esencia antidemocrática que no encontró resistencia y que ha servido de fundamento a las políticas neoliberales para la implementación y ejecución de sus políticas en este campo.

Destaca en tal sentido:

“El doble desafío a que se enfrenta América Latina presupone, por un lado, destruir la nueva retórica que se expande de forma envolvente e implacable y, por otra construir un nuevo sentido que eleve la calidad de la edu-

cación al estatus de derecho inalienable de la ciudadanía sin ningún tipo de restricción o segmentación mercantil “ (Gentili, 1996: 172).

Las palabras de Lárez (2001: 44 - 45) destacan el acierto de esta percepción cuando indica que, desde los años noventa, se observaban en el continente signos de la penetración neoliberal que se expresaba en la introducción de la enseñanza programada, el desarrollo de un currículum basado en una racionalidad pedagógica de carácter tecnológico y tecnocrático y en la orientación del proceso de formación del profesorado como un técnico acrítico y no como un intelectual de la cultura.

La estrategia del mercado mundial capitalista parte de la diferenciación y un mercado así conduce a una calidad diferenciada de sus productos y servicios, con lo cual resulta imposible homogeneizar cualquier oferta que haga. En términos mercantiles calidad quiere decir excelencia y en la filosofía de fondo de estos procesos la excelencia siempre fue, es y será privilegio y nunca un derecho popular.

Como enfatiza Gentile (1996), calidad para pocos no es calidad, es privilegio. La realidad y, como parte de ella, la educación queda reducida así a un simple elemento de negociación, a un objeto de compra - venta en el mercado, con lo cual asume la fisonomía y el carácter que define a cualquier mercancía: acceso diferenciado y distribución selectiva.

El proceso de globalización en América Latina aunque ha dado la apariencia de solución de los problemas profundos del continente, no ha posibilitado un desarrollo auténtico. Las políticas de los gobiernos neoliberales han conducido a una merma de la independencia y a una agudización de la deformación estructural de las economías. La repercusión de estos procesos sobre la educación, como han evidenciado los datos, revela cuán lejos se está aún de solucionar, eficazmente, con profundidad las verdaderas causas que impi-



den que los modelos educativos alternativos que se presentan en el continente se ajusten a los requerimientos culturales de las grandes mayorías.

En una sociedad democrática y moderna la calidad de la educación es un derecho inalienable de todos los ciudadanos, es decir, un derecho sin distinción. Hablar así de la educación, de su calidad, presupone considerar a todos los seres humanos “incluidos e integrados” y nunca “excluidos y marginados”. Formalmente el siguiente esquema puede dar una idea más sintética de los impactos del fenómeno al que hacemos referencia.

El análisis realizado sobre la globalización y sus impactos en los sistemas educacionales en América Latina, me han permitido comprender por una parte la relación estrecha y trascendental que toma la cuestión educativa en las estrategias de desarrollo y por otra la conexión que se desarrolla entre sistema político y educación. Las maniobras políticas internas en el continente se articulan en perfecta armonía con las posiciones que asumen organismos internacionales que bajo los auspicios de “ayudas para el desarrollo” y otras variantes más, como las ofrecidas por el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, impiden que la reforma educativa avance, pues es clara la comprensión de que la cultura constituye un instrumento emancipatorio y esto no conviene.

Asumir la transformación educativa especialmente en el nivel más deteriorado del continente, el nivel de la educación secundaria, y su área más compleja, la rural, conlleva, a mayor independencia, autonomía en la gestión y decisión política en correspondencia con los intereses de las grandes mayorías. La reforma educativa y su expresión a nivel curricular en el ámbito de Latinoamérica precisa de un conjunto de condiciones esenciales:

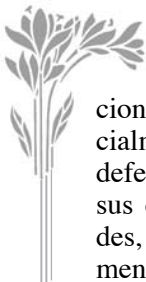
- Voluntad política verdadera en la solución de los grandes problemas: igualdad de dere-

chos y posibilidad real de acceso.

- Una mejor distribución de los recursos internos, ajuste de las relaciones económicas, expansión y desarrollo de la infraestructura educacional e igualar las posibilidades de acceso a todas las clases sociales.
- Una mayor y más profunda articulación entre cultura y educación.
- Una posición política en defensa de los verdaderos intereses de las grandes mayorías.
- Educación de calidad para todos.
- La educación presupone un enfrentamiento ideológico frente a los intereses hegemónicos.
- La educación presupone un enfrentamiento ideológico al neoliberalismo, a la cultura postmodernista.

El fenómeno de la globalización neoliberal impacta todas las aristas de la sociedad, enfrentándolas ante el dilema de asumir la preeminencia o no del mercado, su racionalidad, sutilezas y expresiones consumistas, mediante la inculcación de una filosofía que se mueve a partir de provocar y exaltar los intereses más inmediatos de las mayorías. Las modas, la iconografía para internautas y toda una variada gama de presentaciones en lo medios masivos, hacen un culto sin límites a pensamientos y conductas donde no medien la mas elemental cripa de sentido crítico. Modelos de facilismos, violencia, terror, práctica hedonistas, unido a la fija idea de vivir bien, sin compromiso colectivo, ni empeños serios, la perdida de fe en el futuro, hacen que el papel de las ideas trascienda, lo que explica además las razones de Cuba en promover la Batalla de Ideas y el papel activo de la movilización popular y el desarrollo de la escolarización y la cultura no solo como imperativo del socialismo sino como alternativa para entender la sociedad contemporánea. El siguiente gráfico revela la trascendencia de estos procesos y las aristas más esenciales que supone.

Aunque Cuba tiene algunos avances en el campo educacional, uno de sus retos a diferencia de América Latina consiste en perfec-



cionar la educación secundaria y muy especialmente la del espacio rural, promover la defensa de la cultura e identidad a partir de sus expresiones concretas en las comunidades, como alternativas para enfrentar masivamente los efectos nocivos de la globalización y de su cultura depredadora. La relevancia de este proceso crece como resultado del enfrentamiento que se desarrolla desde el exterior y por la connotación que adquiere la calidad para las transformaciones que se emprenden y para la educación ciudadana sustentada en alto valores políticos y morales.

Como refleja el esquema anterior, los impactos de la globalización neoliberal trascienden las fronteras nacionales y políticas, para tomar presencia en los mas diversos ámbitos de la política, la vida económica, como es el caso del mercado o por sus impactos ideológicos más directos. Al interior de la sociedad y de los diferentes grupos y segmentos de las clases sociales deja una huella que interviene entre los factores confluyentes de los comportamientos sociales, especialmente entre los segmentos más jóvenes de la sociedad, si bien no excluye a ningún grupo. En el orden ideológico estimula con toda la sutileza que caracteriza a la cultura depredadora, de que es portadora el neoliberalismo, la exhaltación de la imagen desnaturalizada, el culto a una iconografía barata, enajenante, desmovilizadora y desideologizante.

En su discurso se revela un modelo de hombre inculto, despreocupado, descomprometido, acrítico y desmovilizado. La batalla por el desarrollo económico y social tal como revela la modesta, pero perseverante obra del proyecto político cubano en sus 45 años, no solo resultan imprescindibles, la voluntad política, una unidad que se solidifica en ascenso, ni siquiera superar el analfabetismo o un grado de determinado dentro de la escolarización reconocida universalmente ya fuere primaria, secundaria, bachiller o universitaria sino además una basta cultura, en la que ocupan un lugar fundamental la política, la mejor tradición

del pensamiento y las mejores aportaciones de la cultural universal, regional nacional y local. Esto explica por qué sostengo que la mas trascendental de las luchas en la sociedad contemporánea hay que librarla en el campo de las ideas, de la cultura y consiguientemente en la vida espiritual de la sociedad. La batalla de ideas no es una cuestión tan sencilla. Parte esencial de ella es la educación y en especial sus contenidos curriculares, la filosofía que le sirve de base, la concepción del quehacer pedagógico, el modelo educativo, el manejo didáctico y metodológico de sus contenidos y la complementación indispensable que desarrolle desde los medios masivos de comunicación, así con la coherencia imprescindible entre el decir y el hacer de los cuerpos docentes. Por todo ello el reto de su calidad y nivel científico – no es ajeno a la lucha y la práctica revolucionaria, a los empeños por liberar y emancipar a los grupos despojados históricamente de sus derechos de poder, para lo cual el ajuste cultural del enfoque curricular coherentemente insertados en los contextos histórico, espacial, regional, nacional y local, devienen imperativos.

BIBLIOGRAFIA.

- AGÜERO CONTRERAS, F.C. (1999). Educación, cultura y sociedad. Análisis social, histórico y etnográfico de una comunidad rural cubana. Trabajo de Investigación. Tutor, Dr. José Luis San Fabián Maroto. Universidad de Cienfuegos - Universidad de Oviedo España.
- CEPAL (2000). Balance Preliminar de las Economías de América Latina y Caribe. Santiago de Chile.
- CEPAL (2000). Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Período de Sesiones de la CEPAL, 2000. LC/L 1339.
- CEPAL (2000). Juventud, población y desarrollo. Algunas áreas claves de la inserción social.
- CEPAL (2000). Panorama Social de América Latina 1999-2000. L c/g 2068- P/E.
- CEPAL (2000). Panorama Social de América Latina. Primera Edición. LC/G2068/-P/E
- CEPAL (2001). Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. CEPAL. Santiago de Chile.
- CEPAL (2001). Educación, eficiencia y equidad en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.
- COHEN, E. (2000). Globalización y diversidad cultural. En: Informe mundial sobre la cultura. Diversidad



- cultural, conflicto y pluralismo. Capítulo III. Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa. España.
- CORAGGIO, J.L. (1996). *Propostas do Banco Mundial para Educação: sentido oculto ou problemas de concepção* " en: de Tommasi et al. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez Editora/ PUC –SP Ação Educativa, São Paulo. Brasil.
- CORCHÓN ALVAREZ, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Colección práctica en educación Oikos-tau. Velassar de Mar. Barcelona. España. 130pp
- CRAWFORD, K. (2000). *The political construction of the Whole Curriculum*. British Educational Research Journal, vol. 26 No.5 : 615 - 630.
- CROUCH, L. A.(1995). *La Educación Secundaria en Europa y América latina. Reformas y Perspectivas de Futuro*. Seminario Internacional. Cuenca. España. 20 –22 junio 1995.
- CUSHNER, K. (1998). *International perspective on international education*. Laurence Erlbaum Associates. 387pp
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones, UNESCO, Madrid, España.
- DI GROPELLO, E Y COMINETTI, R. (2000). *La descentralización de la educación y la salud: Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana*.
- DURKHEIM, E. (1979). *Educación y sociología*. Editorial Linotipo, Andes, Bogotá, Colombia.
- ECHEVERÍA, R.G. (2000). *Opiniones para reducir la pobreza rural en América Latina. y el Caribe*. Revista CEPAL. No 70: 147-160
- ELIZALDE, A. (1993). "Hacia una epistemología integradora: paradigmas y metáforas". En: Osorio, I. y Weinstein (Ed.). *El Corazón del Arco Iris*. Lecturas sobre nuevos paradigmas en Educación y Desarrollo. CEAAL, Santiago de Chile.
- ENGELS, F. (1979). *Antidüring*. Ediciones Revolucionaria. Habana, Cuba.
- ENGELS, F. (1978). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. OE. Tomo III. Editorial progreso Moscú.
- ENGELS, F. (1982). *Dialéctica de la naturaleza*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1982 348pp
- ESPINA, PRIETO, M. (1995). *Tropiezos y oportunidades de la sociología cubana*. Revista Temas no 1. Enero-Mayo 1995. Nueva Epoca pp. 36-49
- ESPINA PRIETO, M. (2001). *El giro epistemológico y sus derivaciones para el pensamiento social emancipatorio*. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas. CTMA. Ciudad de la Habana. Cuba.
- FREIRE; P.(1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. (Presentación realizada por Henry A. Giroux). Ediciones Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1999). *La enseñanza secundaria obligatoria. Estructura, organización y curriculum*. Universidad Complutense de Madrid.
- GENTILI, P. A. A. Y TADEN DA SILVA, T. (1996). *Neoliberalismo qualidade total e educacao*. Visoe crítica editors. Vozes. Petrópolis. Brasil. 203p
- GIDDENS, A. (2000). *Globalización, desigualdad y estado de inversión social*. En: Informe mundial sobre la cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Capítulo III. Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa. España.
- ANDE HERNANDO, A.M. (1999). *Globalización e interdisciplinariedad en el conocimiento del medio social y cultural para la formación de maestros de educación infantil*. En: Universidad de la Rioja; Asociación Universitaria de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; 1999. *Un Curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*.
- GRATERAL, M. (1996). *Paradigmas y creación de conocimientos en naciones neocoloniales. Cuando los paradigmas transferidos dificultan ver lo dado*. Universidad de Carabobo. Fondo Editorial Tropyko. Caracas, Venezuela.
- GUADARRAMA GONZALEZ, P. (1999). *Despojado de todo fetiche. Autenticidad del pensamiento marxista en América Latina*. UNINCCA, UCLV.
- HARTEN, H.CH. (1998). *Erziehung in system revolutionärer mobilisierung*. Dos Beespil, kuba: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim. Vol. 44 no 6: 853-868
- HARVEY, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford, Basil Blackwell.
- HUNNELMANN, K UND ULICH, D. (1982). *Handbuch der socializations forschung*. Beltz Verlag. Weinheir und Basel. Frankfurt Main. Deutschland.
- HURRELMANN, K. (1995). *Einführung in die Sozialisation Theorie. Über den zusammenhang von sozialstruktur und Persönlichkeit*. 5.Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- HURRINGTON, S. P. (1993). *The clash of civilizations*. Forieing Affairs. New York. Vol.72 No. 22 - 49.
- LAREZ, J. R. (2001). *La escuela latinoamericana frente al neoliberalismo*. Cuadernos de pedagogía. No. 305 septiembre: 44 - 47.
- LAUGLO, J. (1995). *Banking on education and the uses of research. A critique of World Bank priorities and strategies for education*. International Journal of Education Development Vol. 16 Nr.3: 221 – 223.
- LÓPEZ FRANCES, J. (1986). *La Educación rural base del desarrollo latinoamericano*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ JIMÉNEZ; N. E. (1995). *La reestructuración del curriculum de la educación superior. Hacia la integración del saber*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Universidad sur Colombiano de Santa Fe. Editorial Presencia, Colombia. 113 pp.
- MAGENDZO, K.A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Ediciones Antropos. Colombia.



- MARTI PEREZ, J. (1963 – 1973). Obras Completas. XXIX Tomos. Editorial Nacional de Cuba, La Habana. Cuba.
- MCLAREN, P. (1995). La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo veintiuno editores. S. A. Madrid. España. 370pp
- MCLAREN, P. 1997. Pedagogía crítica y cultura deprecadora. Políticas de oposición en la época postmoderna. Ediciones Paidós Ibéricas, S.A. Barcelona, España.
- MOHAN RAO, J. (2000). Cultura y desarrollo económico. UNAM. México
- MORIN, E. (1996). "Por una reforma del pensamiento". En: Correo de la UNESCO, Febrero. París, Francia.
- O. N. U. (1994). Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo. Resumen del programa de acción. 27pp. En www.un.org/spanish/conferences/accem2.htm.
- O. N. U. (2000). Asamblea general. Vigésimo cuarto período extraordinario de sesiones. Tema 9 del programa. Resolución aprobada por la Asamblea General. Nuevas iniciativas en pro del desarrollo social. 1 de julio. 7 pp.
- OCAMPO, J. A. (2001). Una década de luces y sombras. Revista CEPAL, No 15 Número Especial. Marzo.
- ONU. (1994). Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo del programa de acción. En: www.un.org/conferencias
- ONU. (1995). Organización de Naciones Unidas, ONU. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, China. Septiembre de 1995. En: www.un.org/conferencias
- ONU. (1996) Conferencia Cumbre sobre Asentamientos Humanos, Habitación II Junio de 1996. Estambul, Turquía En: www.un.org/conferencias/habitatII
- ONU. (1999). Islas Pequeñas, Problemas y Acciones. Sesión especial de la asamblea general de las naciones unidas para revisar el programa de acción para los pequeños estados insulares en desarrollo Nueva York 27-28 de septiembre de 1999.
- PEREZ GÓMEZ, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata; S. L. Madrid. 319pp
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1983a). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. En : GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.I. (Comp.). La enseñanza. Su teoría y su práctica. Madrid, Akal. 322 - 347.
- PIETERSE, J.N. (1996). Globalization and culture: Three paradigms. Economic and Political Weekly, vol. 31 No. 23: 1389 - 1393.
- PONCE; A. (1970). Educación y lucha de clases. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba. 170 pp.
- REGINO, G. (2000). Globalización, neoliberalismo y control social. ¿Hacia dónde se dirige el derecho penal en México?. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad Complutense de Madrid, España.
- RUBIO, J.V. (1997). La Pedagogía del Caos. www.ciencia.co/11pps
- SALINAS FERNANDEZ, D. (1994). La planificación de la enseñanza: 135 - 160 En: ANGULO, J.F., BLANCO, N; 1994. Teoría y desarrollo del curriculum. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- SANTONI RUGIU, A. La evolución del saber y su transmisión. Conferencia Inaugural del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Acreditación de Saberes y Competencias. Perspectiva Histórica. Oviedo, 12 - 15 junio. Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Consejería de Educación y Cultura, Principado de Asturias, España.
- SCHEJTMAN, A. (1999). Las dimensiones urbanas del desarrollo rural. Revista CEPAL. No 67: 15-32. Abril.
- SCHIEFELBEIN, E; WOLF, L; SCHIEFELBEIN, P. (2000). La opinión de expertos como instrumento para evaluar la inversión en educación primaria. Revista CEPAL no 72: 147-157
- SOROS, G. (1996). El sentido global de los mercados. En: PEREZ GOMEZ, a. 1998. Cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.
- TIRAMONTI, G. (1997). O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. Cuadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Cortez Editora, São Paulo, Brasil, No 100 março pp.109 – 119.
- TOURAINÉ, A. (1993). Crítica de la modernidad, Temas de hoy, Madrid. España.
- UNESCO, (2000). Informe mundial sobre cultura. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Ediciones UNESCO, Ediciones Mundi - Prensa. España.
- UNESCO. (1996). Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de cultura y Desarrollo. Versión restringida.
- UNO. (1995). Copenhague Declaration on Social Development - Part C En: www.un.org/eventos/conferencias.html
- WELLER, J. (2001). Economic Reforms, Growth and Employment: labour markets in Latin America and the Caribbean. Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- YON, A. D. (2000). Elusive culture: race and identity in global times. Albany, N. Y. State University of New York Press. 175 pp
- ZAIS, R.S. (1976). Curriculum: principles and Foundations. New York, Harper and Row.
- Zemelman, H.(1993). Conocimiento y conciencia. (Verdad y elección). En: Osorio, I. y Weinstein (Ed.). El Corazón del Arco Iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en Educación y Desarrollo. CEAAL, Santiago de Chile.
- ZIBAS, D.M.L, (1996). ¿Un juego de espejos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América latina. Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre.
- Zimmerman, L. J. (1970). Países pobres, países ricos. La Habana, Ciencias Sociales.