

Educación, Cultura y Desarrollo en la Globalización

Fernando Carlos Agüero Contreras

Universidad de Cienfuegos, Cuba

faguero@ucf.edu.cu

RESUMEN

El estudio emprendido desde hace varios años en relación con los procesos educacionales y el desarrollo sustentable en América Latina ofrece una primera reflexión teórica. En este trabajo se aportan argumentos que distinguen las circunstancias en que la educación puede intervenir como factor del desarrollo y teoriza sobre aquella, su papel y vínculo con la sociedad, la economía, y la cultura, especialmente en el nivel de la secundaria básica y en las zonas menos urbanizadas o rurales. El análisis de documentos y datos estadísticos que sirven de base a las reflexiones que se presentan toman también como referente los estudios de estos procesos en Cuba. El resultado permite comprender limitaciones y escollos comunes de la educación en ese nivel a escala regional en tiempos de globalización. Distingue el papel del curriculum en la gestión educativa y se proponen principios para lograr la coherencia en los procesos de la educación.

Palabras clave: *educación, globalización, desarrollo sustentable, cultura, curriculum escolar.*

ABSTRACT

Education, culture and development in globalization

The study undertaken for several years in relation with the educational processes and the sustainable development in Latin America offers a first theoretical reflection. Arguments are given to distinguish the circumstances in which education can appear as an instrument for development and it is theorized about its role and closed relations with the society, economy, and culture, especially at the level of basic secondary, in rural areas or less urbanized spaces. The documents analysis and data statistics are taken in a count for the reflections presented, as well as different studies made in these processes in Cuba. The result allows understanding limitations and common difficulties of the education in that level at regional scale, in times of globalization. It reveals the active role of the school curriculum in the educational management and some curricula principles are proposed to achieve the coherence in the educational process.

Key words: education, globalization, sustainable development, culture, school curriculum.

RESUME

Éducation, culture et développement dans la globalisation

L'étude entrepris depuis quelques années en ce qui concerne les processus éducatifs et le développement durable en Amérique Latine offre une première réflexion théorique. Dans ce travail on apporte des arguments faisant référence aux circonstances où l'éducation peut agir en tant qu'élément du développement et on théorise aussi sur le rôle et le lien de cet élément dans la société, l'économie et la culture, spécialement dans les collèges (« *secundaria básica* ») et dans les zones moins urbanisées ou rurales. L'analyse de documents et de données statistiques sur laquelle on a basé les réflexions présentées utilisent la référence

des études des processus éducatifs à Cuba. Le résultat permet de comprendre les restrictions et les écueils propres à l'éducation dans ce niveau à l'échelle régionale dans cette époque de globalisation. Dans ce travail on peut distinguer aussi le rôle des programmes scolaires dans la gestion éducative et on propose des principes pour réussir à la cohérence dans les processus de l'éducation.

Mots-clés: éducation, globalisation, développement durable, culture, programmes scolaires.

RESUMO

Educação, cultura e desenvolvimento na globalização

O estudo realizado durante vários anos no que diz respeito aos processos educativos e de desenvolvimento sustentável na América Latina oferece a primeira teoria para refletir. No presente trabalho fornece argumentos que distinguem as circunstâncias em que a educação pode atuar como fator de desenvolvimento e teorizes com isso, o seu papel ea sua relação com a sociedade, economia e cultura, especialmente ao nível da escola básica secundária e na áreas menos urbanizada ou rurais. A análise dos documentos e dados estatísticos que fornecem a base para estas reflexões também são tomados como referência um estudo desses processos em Cuba. O resultado contribui para a compreensão das limitações e problemas comuns a esse nível de ensino à escala regional em tempos de globalização. Distingue o papel do currículo na gestão educacional e propõe princípios para assegurar a coerência no processo de educação.

Palavras-chave: educação, globalização, desenvolvimento sustentável, a cultura, o currículo escolar.

Recibido: diciembre 2008.

Aceptado: marzo 2009.

Primeras palabras

La interacción ascendente entre economía, política, cultura y la globalización asociada a la contemporaneidad explica la relevancia que toma la educación en el desarrollo. Este proceso reclama claridad, rigor teórico y curricular y deviene esencial para la defensa de la identidad cultural, única base para asumir enfoques más racionales en correspondencia con los imperativos de la sustentabilidad del desarrollo.

Los argumentos que se construyan y el posicionamiento teórico del curriculum conferirán la mayor trascendencia a la contextualización, para desencadenar procesos sociales profundos inspirados en los valores más relevantes de la cultura nacional e internacional en armonía con lo local. Por tal motivo la gestión curricular requerirá de la actividad científica tanto en su construcción como para su validación. Todos los procesos sociales impactan el quehacer de la educación en un sentido más o menos favorable o adverso. Esta posición de la educación contemporánea implica e impone a docentes y directivos, un adentramiento en los entendimientos de la política a todos los niveles y escalas para adecuar el modelo pedagógico y precisar sus implicaciones didácticas y sobre todo la necesidad de privilegiar el desarrollo de una cultura y pensamiento crítico. Ignorar esta circunstancia conduce a que se produzca una amalgama de saberes pero nunca un aprendizaje significativo.

Se parte del examen de los contenidos tratados en las Cumbres Mundiales que las Naciones Unidas realizaron a lo largo de la década del noventa del siglo pasado, y otros análisis desarrollados sobre la cuestión educacional en América Latina y el Caribe con especial referencia al nivel de la educación secundaria básica, en los espacios menos urbanizados o comúnmente denominados rurales. Este artículo presenta argumentos teóricos que develan las circunstancias en que la educación interviene como instrumento del desarrollo sustentable, muestra las relaciones que se establecen en el presente entre educación, cultura, economía, y política en la era global y ofrece algunos principios que deben tener presencia en la actividad curricular como base para lograr la coherencia en prácticas educacionales que se orienten hacia el desarrollo sustentable. Esta perspectiva resulta importante para asumir las prácticas y procesos educacionales desde un horizonte crítico, que acerquen el modelo pedagógico a los requerimientos de localidades, promuevan la identidad y ofrezcan saberes de alto valor para emprender auténticos procesos de desarrollo.

I. Universalidad cultural de la educación para el desarrollo

En tiempos de la modernidad ha aumentado de modo inusitado la trascendencia de la cuestión educativa en todo el orbe, aunque de manera particular para los países del tercer mundo. Se acrecentó la clara visión de la relación entre economía, sociedad y naturaleza, así como de sus articulaciones con la política, la ideología y la cultura. La educación como instrumento de desarrollo y de capitalización de los recursos humanos deviene esencial en la visualización de estos procesos, así como en la clarificación y construcción de las metas que la sociedad reclama a escala global y local. Corresponde a la educación preparar los imaginarios sociales, construir pensamientos y diseñar modelos de comportamientos cargados de racionalidad y contextualizados con lo mejor de la tradición cultural y en correspondencia con el proyecto nacional. Aunque hay consenso en este sentido, existe una gran diferencia entre lo que se dice y lo que se hace y consiguientemente lo que verdaderamente acontece. Los retos que los sistemas educativos enfrentan resultan tan complejos como sutiles pues en su realización se muestran las particulares formas en que en una sociedad dada se conjugan los factores más diversos.

Desde la segunda mitad del siglo XX se comienza a reexaminar la concepción del desarrollo mostrando cada vez un enfoque más profundo. Parece atinado que sea en el contexto de las Naciones Unidas al final de esa centuria que se expanda el consenso acerca de la universal validez de la educación como instrumento que viabiliza el desarrollo. Un análisis en este sentido precisa la comprensión sistémica del desarrollo y la dialéctica de la educación en los procesos sociales, económicos, culturales y políticos.

La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, (Copenhague, 1995), refiere la multiplicidad de factores que afectan gran parte de la humanidad. Se concibe el desarrollo social como una integración de procesos diversos y coherentes, portadores de justicia social, solidaridad, armonía e igualdad entre las naciones, completo respeto a la soberanía nacional, integridad territorial, incluida la determinación consensuada de prioridades, el respeto a la religión, a la diversidad cultural, a los derechos humanos y las libertades fundamentales (UNO, 1995). Esta concepción ha implicado siempre la lucha por erradicar la pobreza, solucionar los problemas de empleo, promover la integración social basada en el reforzamiento y protección de todos los derechos humanos, logrando igualdad y equidad entre hombres y mujeres como el acceso a la educación y a la atención primaria de salud.

La continuidad en esta perspectiva plasmada en la Declaración de Copenhague y su Programa de Acción (ONU, 2000), situó al ser humano como centro de las preocupaciones, en relación con el desarrollo sostenible, destacando más de una vía y múltiples experiencias valiosas para su realización. Por eso las metas enunciadas para el Desarrollo Social incluyen la mejora en las condiciones de vida de la población, la participación plena en las esferas económicas, políticas y sociales y no es 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.

La Cumbre de Población (Cairo, Egipto, 1994) reconoció que la enseñanza es un factor clave del desarrollo sostenible, al contribuir a reducir las tasas de fecundidad, morbilidad y mortalidad, al habilitar a las mujeres como fuerza de trabajo calificada y fomentar una democracia auténtica (ONU, 1994a, 1994b). La Cumbre de la Mujer (Beijing, China, 1995) mostró que el estatus de las féminas en los países pobres se acrecentaba por el enfoque autoritario en la mayoría de los sistemas educacionales, por desconocer los valores tradicionales y culturales de las poblaciones (ONU, 1995). En Estambul (Asentamientos Humanos (Habitad II), (Turquía, 1996), se proclamó como meta más importante la creación de asentamientos humanos sostenibles durante el siglo XXI, considerando su relación con el medio ambiente, los derechos humanos y el desarrollo social (ONU, 1996). Se reclamó la movilización de toda la humanidad para lograr ese desarrollo y se precisó que en ello la educación sería esencial (ONU, 1996). Todas las evidencias apuntan a situar a la educación en la base misma del desarrollo de las personas y las comunidades (Delors, 1996).

La racionalidad de estos enfoques, compartidos y socializados en grupos cada vez mayores de educadores, condujo al dilema generado entre la asunción completa de tal perspectiva y los retos que suponía la asimilación de los nuevos contenidos culturales que reclamaba la actividad docente en sí misma y que por demás se hacían coincidentes con los planteamientos generados por la Asamblea de las Naciones Unidas, en su resolución 57 / 254 declarando el “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible”, (2004-2014), ratificado por la UNESCO e implementado a partir de la Conferencia de Ministros de Medio Ambiente celebrada en Kiev en mayo del 2003 (Gutiérrez, Benayos y Calvo, 2006, p. 34). La propia significación de la educación ha generado criterios diversos respecto al abordaje del desarrollo sustentable y las maneras de implementar en la práctica estos procesos. Esta perspectiva ha transitado incluso por conflictos de naturaleza política e ideológica, en tanto intervienen en ellos

definiciones teóricas asociadas a los modelos y las implicaciones más diversas sobre las prácticas educativas, y los manejos didácticos con que se emprendan los procesos.

Estos enfoques han generado diversas manipulaciones en las formas en que se presentan los contenidos acerca del desarrollo, la educación, la cultura y los procesos de la globalización. El encadenamiento que devela la educación en sus relaciones de interdependencia con otros muchos aspectos resultan esenciales la economía y la política. El análisis del curriculum escolar revela en cualquier instancia su relación con el poder político, la cultura legitimada, las clases económicamente dominantes y los órganos de dominación ideológica. La naturaleza sistémica y, la dialéctica que se genera entre las partes y el todo en la educación, hacen que sea un instrumento desde el cual crecen las posibilidades para hacer aportaciones relevantes. La obra y los principios de Paolo Freire muestran las infinitas posibilidades que desde un magisterio profundo y comprometido se pueden hacer al bien de la sociedad y de las grandes mayorías.

En tiempos de globalización, el énfasis en los valores propios deviene esencial pues el modelo de desarrollo económico neoliberal muy expandido y con influjos al interior de la sociedad, generaliza sus prácticas y patrones de comportamientos por encima de fronteras nacionales, culturales, étnicas o políticas. En tal sentido, resultan prevalecientes el egoísmo, el individualismo y un consumismo exacerbado, que de múltiples y sutiles formas penetran y dominan en ausencia de la cultura crítica, comportamientos esenciales de la vida ciudadana. Se insertan construcciones simbólicas asociadas a la ganancia, el mercado y el dinero, que penetran la cultura popular, surtiendo de modo fantasioso pero eficaz, modelos que devienen reguladores supremos y esenciales de los intereses de la sociedad (Engels, 1979, p. 15), generando consecuencias que impactan a todos los niveles y escalas de la vida social, alcanzando particular relevancia a nivel local comunitario, en las áreas menos urbanizadas y los grupos juveniles.

Múltiples estudios y análisis realizados como los de la UNESCO: (UNESCO, 1996: 10 -11), (UNESCO, 2000, p. 25), y muchos autores de diversas latitudes (Giddens, 2000, pp. 64-65), (Cohen, 2000, p. 75), (Mohan Rao, 2000, pp. 10-11) revelan con hechos concretos los impactos de la globalización para la economía, la identidad cultural de los pueblos con más bajos indicadores de desarrollo, la universalización de contenidos culturales norteamericanizados, devenidos cultura depredadora (McLaren, 1997, pp. 16-18).

Estas expresiones vienen generando modelos y prácticas socioculturales con efectos diversos, pero paralizantes de actitudes innovadoras, creadoras

y comprometidas con las mayorías, entre los grupos de niños, adolescentes y jóvenes de toda la región latinoamericana. Particular significado adquieren en estos procesos los complementos que ofrecen Internet, como los videos juegos, el rol de otros medios masivos, entre los que abundan una filmografía expandida de bajo rango cultural y decenas de variantes en cuanto a novelas, historietas, cortos, etc., cuya misión se centra en romper toda criba de racionalidad en los comportamientos. La exaltación de la ciudad, la cultura urbana, robótica, beligerante y sideral, como el desconocimiento o el silencio acerca de aspectos esenciales de la naturaleza, de los humanos de este mundo, resultan tan escasos y raros como incomprendidos, manipulados y mal tratados cuando tienen presencia.

Semejante panorama impone a los sistemas educativos, particularmente a los del nivel de la escuela secundaria y en los escenarios menos urbanizados, el imperativo de paralizar, por un lado, estos influjos y, por otro, promover acciones que desencadenen la creatividad, la independencia y la autonomía en el quehacer ciudadano y profesional. El desánimo por la lectura, el irrespeto al trabajo honrado y creativo, la vulgaridad, la visión romántica o indigna sobre las actividades agropecuarias, la irreverencia ante los grupos humanos de mayor rango etario en las generaciones, devienen contenidos esenciales e impostergables que, desde las escuelas se debe trabajar a nivel del currículum para subvertir esas realidades y garantizar la coherencia en la formación. Esta perspectiva debe facilitar el despliegue de procesos que, desarraiguen tales elementos de la cultura experiencial de los educandos, conferir relevancia a los contenidos de la cultura científica, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión, la comunicación y la ética de la condición humana, como la identidad y la pertinencia del conocimiento en sí mismo.

Otros análisis de la CEPAL (2000, pp. 130-131; 2001, p. 4) y de Ocampo (2001) distinguen los impactos negativos de la globalización para la América Latina, vistos en el incremento de la pobreza, la crítica situación de los jóvenes, de la mujer y del indio y sus influencias en el ámbito de la educación secundaria para la economía agropecuaria. Un estudio, que incluyó a nueve países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Jamaica, México y Perú) analiza la relación entre la edad y la escolarización, para mostrar 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, pp. 39-40).

Una valoración acerca de la situación de los jóvenes, en la región Latinoamericana reconoce que “la educación es un componente clave de la calidad de vida” y destaca la tendencia limitada entre 1950 y 1970 en sus avances de la

educación primaria a la secundaria, para enfatizar que en los ochenta y noventa del siglo XX los ingresos en ese nivel alcanzaron entre el 45% y 53%, de aquellos grupos, destaca que las tasas netas de matriculas en áreas centroamericanas y Brasil llegaban al 15 %, en Bolivia y Venezuela superan el 25% y, en países del Cono Sur Americano y Cuba, se movían entre el 55 y 65 %. Se reconoce que la tendencia continuaba muy lenta en la década del noventa, e identifica el carácter elitista del modelo, que obvia la heterogeneidad, muestra ineficiencia dada las altas tasas de repetición, el prolongado tiempo que exige de los participantes permanecer en las aulas, y la escasa relevancia de los aprendizajes que ofrece de cara a lo requerido por el mercado laboral (CEPAL, 2000, p. 127).

Un elemento clave en la gestión educativa como instrumento de desarrollo se relaciona con la calidad de los saberes y en este campo no son menos complejos los temas. Coinciden al distinguir desigualdades en los sistemas educación de la región latinoamericana, el estudio comparado desarrollado por la UNESCO en 1998, donde Cuba ocupa el primer lugar para distinguir sus avances en calidad (Schliefelbein, Wolf, y Schliefelbein, L., 2000, p. 2). Estos resultados no distinguen, sin embargo, los contenidos profundamente urbanos, que desde el punto de vista de la praxis curricular, y su actuación como currículo oculto, prevalecen y limitan en la isla, el despliegue de una cultura de productores agropecuarios, en las instituciones escolares en los escenarios menos urbanizados, procesos evidenciados en múltiples análisis (Agüero, 2006a, Agüero, 2006b).

Otros estudios y reflexiones sobre la cuestión educativa en la región como los de Ziba (1997, pp. 3-5), Coraggio (1996, p. 119) Francés López (1986, p. 21), Filmus (2000) Weller (2001, p. 41), y Lárez (2001, pp. 44-45), coinciden en destacar la necesidad de inserción de las grandes mayorías en los procesos educativos y en las transformaciones que se programen para superar la pobreza y la marginación, lo que desemboca en los conflictos entre sobrevivencia, pobreza, incultura y sustentabilidad. Estas circunstancias hacen que la actividad educacional no sólo precise una atención y un empeño en la cuestión ambiental, sino un abordaje en profundidad del contexto para lograr aprendizajes de alto valor, con capacidad para enrumbar metas y propiciar la construcción de estrategias a nivel local, comunitario e individual más eficaces y racionales.

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. Resulta evidente que bajo la actual globalización “el equilibrio no existe” (Giddens, 2000, p. 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, p. 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, p. 75). Tiene la educación el complejo reto de reconocer y justipreciar, la validez, significación y relevancia de la autenticidad del conocimiento tradicional local.

La mercantilización de la cultura homogeniza y desvaloriza contenidos esenciales al tratarlos como un hecho de mercado, provocando reacciones disímiles, que la educación no puede ignorar. Como indica Mohan Rao (2000), a medida que las políticas e instituciones nacionales se ven sometidas a los mercados financieros internacionales, las políticas fiscales y las legislaciones laborales se ven replegadas a los fines del mercado y a la competencia internacional, y crecen las amenazas que gravitan sobre las tradiciones, los modos de vida, los sentimientos de autonomía nacional y éstas terminan debilitándose progresivamente. Estos procesos gravitan de modo galopante sobre el patrimonio tangible e intangible de las regiones, comunidades y localidades, quedando las instituciones educacionales como el obstáculo más firme de su salvaguarda.

Las consecuencias de los procesos de globalización económica, cultural, reconocidas como positivas (UNESCO, 1996, 2000), entrañan un grave peligro para los países del tercer mundo. La naturaleza antidemocrática de la globalización económica al exacerbar el papel del mercado, obvia derechos básicos de millones de hombres y mujeres. Tal 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. 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, p. 26), la resistencia de las culturas y el conflicto de las civilizaciones que de ellas se deriva es una característica de estos tiempos, 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, p. 16), indicando como su rasgo más sobresaliente la invisibilidad, para depredadores y víctimas, dada su obviedad, “que inmuniza a sus víctimas contra la revelación de sus amanezadas 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 – dice - 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, p. 18).

Esta cultura tiene entre sus rasgos los siguientes: abandona criterios históricos para hacer juicios éticos, rechaza la apuesta por la esperanza radical, crea falsas esperanzas sobre el excremento del valor de la imagen, colapsa todas las diferencias entre lo real y lo imaginario, intenta ocultar bajo su propia pata hendida su imagen simulada, es la gran impostora, es el ascenso de una imagen deshidratada que perdió la capacidad de soñar, no requiere de “tanta preocupación”, anda a la búsqueda de “enemigos” (McLaren, 1997, pp. 18-24).

Por tanto en el contexto latinoamericano la educación está llamada a desempeñar un rol más activo en los empeños por la construcción de un desarrollo sostenible. El sendero posee multitud de escollos con niveles variados de complejidad, amparados en estructuras de poder y complementados por expresiones de la cultura tradicional, formas de pensamiento y posturas apologéticas y tecnocráticas que prevalecen en nuestras prácticas científicas. Esta realidad pasa incluso por el imperativo de descolonizar a las ciencias sociales. El trabajo curricular constituye un factor clave para conceder coherencia a los empeños, pues como aporta la experiencia cubana, aun cuando se partan de contextos políticos, que facilitan realizaciones significativas en el campo de la educación, queda mucho por hacer particularmente en los escenarios menos urbanizados para el despliegue de la cultura agropecuaria, como muestran múltiples estudios realizados (Agüero, 2003, 2006a, 2006b).

II. Educación, cultura y desarrollo sostenible

En las circunstancias, que la evolución histórica y los influjos de los procesos globales colocan a la región latinoamericana, el análisis de una perspectiva educativa concebida 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 segmento agropecuario de la economía, en las zonas rurales o menos urbanizadas, precisa del análisis y visión de la ciencia para alcanzar el holismo y rigor imprescindible que facilite incluso su inserción más atinada en el curriculum escolar.

Entre las metas que en el orden cultural educativo, se precisan alcanzar toman particular significado las relacionadas con la integración social de los más diversos grupos humanos. Esto se deriva de las complicadas expresiones de multiculturalidad y de las continuas transculturaciones que acontecen como resultados de los procesos sucesivos de migraciones, e intercambios suscitados esencialmente por las realidades de una economía frágil, en los que entran a jugar un activo papel los manejos históricos de estos procesos. Así expresiones culturales de base común en las influencias indígenas, hispánicas, africanas, lusitanas, anglófonas, francófonas, norteamericanas, y otras, con matices que la globalización fue imponiendo, generaron procesos de hibridación cultural, mediados en el presente por las estructuras que las clases sociales imponen, y resultando un escenario fragmentado con el que la educación tiene que interactuar.

La educación deberá asumir a nivel curricular posiciones teórico-prácticas que permitan clarificar y dignificar los roles de los diversos actores sociales que se desarrollan de modo emergente, como de otros cuya relevancia crece en el presente. Si la mirada hacia los trabajadores urbanos como los artesanales, creadores, las mujeres, negros, indios, mestizos, pequeños propietarios, artistas, precisa de revalorizaciones, en igual medida se deberán reexaminar los estratos de la clase obrera de la ciudad y del campo, campesinos, indigentes, hambrientos, etc., para lograr construcciones teóricas desde la escuela que permitan lograr más coherencia en las metas del desarrollo. Sólo una perspectiva holística y de compromisos con las grandes mayorías adecuará el mapa sociocultural de actores que facilitará una dinámica enriquecedora, multilateral, abierta y democrática, como elemento imprescindible para los proyectos de desarrollo que se planteen en la región.

Los procesos de integración y cooperación son complejos, contradictorios

y tienen el reto de vencer los grandes obstáculos, asociados a la dependencia histórica, las diferencias en segmentos y áreas de la economía, así como a nivel de la infraestructura técnica productiva y social creada. La integración de escenarios diversos, que poseen disímiles estadios de desarrollo, no puede tener un patrón común, como tampoco la cooperación entre pueblos, áreas y regiones que tienen grandes diferencias. La universalización de patrones de comportamiento cultural, social, político y científico tecnológica, toma 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 que las prácticas educacionales, particularmente en los niveles medios y en escenarios rurales o de menor urbanización, inserten a nivel curricular principios como los que se indican seguidamente. En ningún caso se conciben como fijas recetas con un orden preestablecido, con carácter único, e inamovibles:

1. Compatibilizar los requerimientos de la cultura universal con las exigencias de la cultura e identidad nacional y local.
2. Integrar los imperativos asociados al combate por la cultura nacional – local, a la lucha contra la pobreza y sus múltiples lacras, debidamente articuladas a las metas de la sustentabilidad del desarrollo.
3. Implementar alternativas al alcance de las grandes mayorías que faciliten el acceso a la cultura y a los pensamientos más autóctonos y auténticos apoyados en las tecnologías de la información y las comunicaciones.
4. Un posicionamiento claro ante la nueva ideología política del capital internacional: el Neoliberalismo; como en la interpretación de la nueva filosofía de la postmodernidad.
5. Una postura crítica frente al consumismo.
6. Trabajar lo más coherente y armónicamente posible las transversalidades complejas que reclama promover el desarrollo, asumir la acción educativa sustentada en la ciencia, cargada de eticidad, comprometida política e ideológicamente con las grandes mayorías, y crítica.
7. Cultivar las metodologías que propicien el intercambio dialógico y la participación desde los enfoques de la interculturalidad y la multiculturalidad.

8. Reenfocar el papel de la ciencia, la tecnologías y sus roles en la sociedad y con la naturaleza.
9. Despliegue de posiciones críticas frente a los influjos de las tecnologías de convergencias (nanotecnologías, biotecnologías, ciencias cognitivas, informáticas etc.) para preservar la identidad, la cultura, salvaguardar a los ecosistemas y al hombre.
10. Asumir al acto docente como expresión edificante del nuevo proyecto de nación que a nivel latinoamericano se precisa.
11. Suscribir a la cultura como el más relevante mecanismo de defensa frente a los hegemonismos, y los influjos de la globalización neoliberal.

El consenso universal expresado en las cumbres, reuniones internacionales, y en estudios como los citados anteriormente, reveló que la educación es un factor de desarrollo, concientizador, renovador de la cultura y la fe, un instrumento idóneo para el rescate de los mejores valores de la humanidad. Se destaca a la educación vista como factor de movilización y agrupamiento de los pueblos. Proceso de construcción y reconstrucción de una conciencia crítica, que supone reenfocar las relaciones con la naturaleza. Esta perspectiva implica que la educación asuma la capacidad cultural de desenajenar multitudes y desfetichizar la realidad.

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 genérico y hueco por una parte y, por otra, comprometer a importantes sectores dentro del cuerpo de universitarios para contar con su complacencia. Gentili y Taden da Silva (1996) revelan 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 años ochenta (del siglo XX) 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.

Las palabras de Lárez (2001, pp. 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. Ello coincide con las estrategias del Banco Mundial de ver la educación como un proceso de consumo más.

Como enfatizan Gentile y Taden da Silva (1996), calidad para pocos no es calidad, es privilegio, con lo cual la educación pasa de la racionalidad y medida que le debe caracterizar a una dependencia del mercadeo. Desde esta perspectiva la educación queda reducida a un simple elemento de negociación, a un objeto de compra - venta en el mercado, con lo cual asume la fisionomía y el carácter que define a cualquier mercancía: acceso diferenciado y distribución selectiva. Se explican así el atraso que la globalización ha multiplicado en el continente, ubicado entre los más atrasados del mundo, y como esta lógica impone a la educación rasgos que limitan su despliegue más profundo y efectivo.

El análisis realizado sobre la globalización y sus impactos en América Latina, permiten 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 e ideología. La batalla por el desarrollo económico y social tal como revela la modesta, pero perseverante obra del proyecto político cubano en sus 50 años, no solo resultan imprescindibles para ello, la voluntad política, la unidad, o alcanzar un determinado nivel de escolarización, se necesita expandir una vasta cultura en todos los segmentos demográficos de la sociedad, armonizando la mejor tradición de pensamiento nacional y local con las más elevadas aportaciones de la cultura universal, regional. En esta perspectiva me resulta obligada la consulta de Marx (1975) para entender el desarrollo como empeño colectivo por establecer una racionalidad de orden económico, social y cultural, ajustado a una proyección progreso, que distinga la condición humana para superar el subdesarrollado.

El proceso de globalización como tendencia 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 y se evidencia en el inicio de la nueva centuria. Este proceso se sustenta además en los avances de la ciencia y la técnica, en particular de las telecomunicaciones e informática, la biología molecular, la ingeniería genética, la biotecnología y todas sus implicaciones en el acercamiento de fronteras nacionales y culturales, 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. Esta posición impone nuevos requerimientos en las prácticas educacionales en todos los niveles en tanto aprender a aprender, enseñar a manejar los océanos de incertidumbres a través de los archipiélagos de certeza que la ciencia muestra (Morín, 1999) constituyen evidencias de la referida complejidad que identificamos en los procesos de la educación contemporánea.

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 en su conjunto, crecen las articulaciones entre los procesos globales y las problemáticas locales. De tal manera, que junto a las evidencias del calentamiento de la atmósfera, las lluvias ácidas, los agujeros en la capa de ozono, el cambio climático, etc., crece la importancia de abordajes desde las instituciones escolares de la protección del suelo, las cuencas hidrográficas, el manejo del recurso agua, el manejo de la biodiversidad por las comunidades, la incentivación para el empleo de las energías renovables, el uso racional de las tecnologías, junto con el rescate y protección de la fauna y la flora autóctonas. La educación tiene muchos argumentos que ofrecer a las nuevas generaciones acerca de los valores que se atesoran en las comunidades a favor del bienestar colectivo, alejados de vicios, violencias, soportados en la comprensión, la solidaridad y los más elevados valores distintivos en la condición del homo sapiens.

El común denominador de este escenario resulta 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, que han motivado

la presente construcción teórica, 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.

III. Reflexiones finales

El análisis realizado sobre la globalización y sus impactos en los sistemas educacionales en América Latina, ha 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 económico, la política, cultura y educación. Resulta importante la claridad que se tenga en esta dirección para el despliegue de estrategias curriculares que promuevan el desarrollo en cualquier escenario. Los sistemas educativos poseen una estructuración sistémica y por lo tanto aunque reproducen tendencias generales de la política e ideología de la sociedad, su desarrollo cruce por un intenso proceso de lucha política e ideológica con una alta relevancia en las prácticas educativas expresadas en el curriculum oculto. Esta circunstancia explica que la reproducción política no es lineal, sino que se mediatiza por la práctica pedagógica en la que el papel de la escuela, sus maestros, sus métodos y la ciencia que practiquen, interviene de modo activo en el desarrollo educacional. Así la micropolítica de la institución educativa ofrece infinitas posibilidades para la innovación curricular desde los escenarios locales.

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 segmento más deteriorado del continente, el nivel de la educación secundaria, y su área más compleja, la menos urbanizada o 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:

1. Voluntad política verdadera en la solución de los grandes problemas: igualdad de derechos y posibilidad real de acceso.
2. 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.
3. Una mayor y más profunda articulación entre cultura y educación.
4. Una posición política en defensa de los verdaderos intereses de las grandes mayorías
5. Educación de calidad para todos. La educación presupone un enfrentamiento ideológico frente a los intereses hegemónicos.
6. La educación presupone un enfrentamiento ideológico al neoliberalismo, a la cultura postmodernista.

La educación deviene esencial en el empeño por 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 curriculum interviene como la columna que vertebra la cultura general y las perspectivas de vida que los educandos desarrollen. Aunque tiene una base disciplinar, posee contenidos expresados en principios que toman naturaleza transdisciplinar y en este empeño la coherencia entre la teoría y la práctica o entre lo que se dice y lo que verdaderamente acontece resulta es decisiva para alcanzar propósitos elevados.

Adecuar contenidos encaminados a las metas del desarrollo sustentable en cualquier subsistema de la educación resulta complejo pero imprescindible de asumir en el presente.

La educación sobre bases más científicas, dialógica, contextualizada en cada escenario, inspiradora de la participación, está llamada a desempeñar un activo rol en las nuevas circunstancias en la región. Una de las dimensiones que deberá perfilar con más énfasis se relaciona con la perspectiva intercultural de

sus prácticas, para reconocer las diferencias culturales históricas, potenciar la identidad local – regional, y promover procesos integrativos como alternativa que permita paliar escollos del subdesarrollo y las deformaciones estructurales frente a los imperativos del cambio climático y del desarrollo sustentable.

Aunque Cuba tiene avances en el campo educacional, uno de sus retos a diferencia de América Latina consiste en reformular la educación secundaria y muy especialmente aquella de los espacios menos urbanizados, base de la economía agropecuaria, 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 experiencia de Cuba viene mostrando que esto es decisivo para lograr la soberanía alimentaria.

Los imperativos de la globalización, relacionados con los efectos del cambio climático, la sociedad del conocimiento, el reenfoque de las prácticas científicas y tecnológicas como la seguridad alimentaria resultan elocuentes de la necesidad y validez en los propósitos de renovación de las prácticas educacionales. Estos procesos encierran contenidos culturales que la educación debe introducir en los contextos particulares de la región, haciendo valer principios como los declarados en la propuesta. Todo el proceso supone rupturas múltiples en las formas de hacer, y conducir el proceso de la educación, sobre bases novedosas, didácticamente atractivas y portadores de conocimientos de alto valor científico y cultural.

Referencias

- Agüero Contreras, F. C., Palmero Hernández, V; Urquiza García, C. R.; Hernández Pérez Y. (2006a). La educación ambiental en la zona de montaña: Sustentarse en los mejores valores. *Revista Cubana de Educación*, 117, 12-18.
- Agüero Contreras, Fernando C. (2006b). *Sociedad, Cultura y Currículum Escolar*. Berlin: Verlag Berlin WVB.

- Agüero Fernando C. (2003). *Antropología y currículum*. En José Luís San Fabián Maroto. (Ed.). *Diseño y Desarrollo del Currículo*. Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación. Serie Estudios y Documentos No. 17 (pp. 29-72) Oviedo: KRK Ediciones.
- CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Período de Sesiones de la CEPAL, 2000. LC/L 1339. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Autor.
- CEPAL (2001). *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Autor.
- CEPAL (2001). *Educación, eficiencia y equidad en América Latina y El Caribe*. Naciones Unidas. Santiago de Chile. Autor.
- Cohen, E. (2000). *Globalización y diversidad cultural*. En Informe mundial sobre la cultura. *Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. España: Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones, UNESCO.
- Engels, F, (1979). *Antidhiring*. Habana: Ediciones Revolucionaria.
- Gentili, P. A. y Taden da Silva, T. (1996). *Neoliberalismo qualidade total e educacao*. Petrópolis: Visoe crítica editors Vozes.
- Giddens, A. (2000). *Globalización, desigualdad y estado de inversión social*. En: Informe mundial sobre la cultura. *Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. España: Ediciones UNESCO y Ediciones Mundi Prensa.
- Gutiérrez, J., Benayos, J; y Calvo, S. (2006). *Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 25-69.
- Hurrington, S. P. (1993). The clash of civilizations. *Foreign Affairs*, 72, 22-49.
- Lárez, J. R. (2001). La escuela latinoamericana frente al neoliberalismo. *Cuadernos de Pedagogía*. 305, 44-47.
- Marx, C. (1975). *Manuscritos económicos y Filosóficos de 1844*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la época postmoderna*. Barcelona: Paidós Ibéricas, S. A.
- Mohan Rao, J. (2000). *Cultura y desarrollo económico*. México: UNAM.

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Madrid: UNESCO.
- OCAMPO, J. A. (2001). Una década de luces y sombras. *Revista CEPAL*, 15, 3.
- ONU (1994a). Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo. Programa de acción. Disponible: www.un.org/spanish/conferences/accem2.htm [Consulta: 2001, Diciembre 8]
- ONU (1994b). *Conferencia internacional sobre la población y el desarrollo Resumen del programa de acción*. Disponible: www.un.org/conferencias/poblacion.
- ONU (1995). Organización de Naciones Unidas, ONU. Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, China. Septiembre de 1995. Disponible: www.un.org/conferencias/mujer. [Consulta: 2001, Diciembre 16]
- ONU (1996). *Conferencia Cumbre sobre Asentamientos Humanos, Habitación II* Junio de 1996. Estambul, Turquía. Disponible: www.un.org/conferencias/habitatII [Consulta: 2001, Diciembre 5]
- ONU (2000). *Asamblea general. Vigésimo cuarto período extraordinario de sesiones*. Tema 9 del programa. Nuevas iniciativas en pro del desarrollo social. 1 de julio. Disponible: www.un.org/spanish/conferences/desarrollosocial [Consulta: 2001, Enero 22]
- Pieterse, J. N. (1996). Globalization and culture: Three paradigms. *Economic and Political Weekly*, 31, 23, 1389-1393.
- UNESCO (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de cultura y Desarrollo. La Habana: Ministerio de Cultura.
- UNESCO (2000). *Informe mundial sobre cultura*. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. España: Ediciones UNESCO, Ediciones Mundi-Prensa.
- United Nations Organizations (ONU) (1995). Copenhagen Declaration on Social Development - Part C. Disponible: 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 American and the Caribbean. Santiago de Chile: ECLAC.
- 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.

El autor

Fernando Carlos Agüero Contreras

Doctor en Ciencias de la Educación (Univ. Oviedo, España, 2002). Profesor Titular. Estudios Post-Doctorales en Ciencias de la Educación (Univ. Muenster, Alemania, 2006). Director Centro de Estudios Socioculturales, Facultad de Humanidades, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. Línea científica que dirige: Estudios socioculturales, la educación y la gestión del conocimiento en el desarrollo sostenible.