

# CULTURA, EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y AMÉRICA LATINA\*

Rafael Cuevas Molina

Uno de los aportes más significativos de los estudios contemporáneos sobre la cultura, es la concepción según la cual las identidades no constituyen esencias inmutables, ahistóricas, siempre iguales a sí mismas sino que, por el contrario, son construcciones en constante cambio, que responden a las necesidades e intereses de grupos sociales determinados. Otro aspecto importante que se ha puesto en evidencia en estos estudios a los que estamos haciendo mención, es el hecho de que estos procesos de construcción de las identidades se encuentran estrechamente vinculados, firmemente entrelazados a dinámicas de tipo social, político y económico, en relación con las cuales juegan el papel de legitimadores simbólicos de planes y proyectos. En el marco de estos puntos de vista, las tradiciones que se encuentran en la base de las identidades, son en buena medida “invenciones”, en el sentido que, como dice el sociólogo inglés Raymond Williams, toda tradición es siempre una selección de algunos aspectos del pasado, selección que se hace en función de los intereses del presente que, usualmente, responden a proyectos de futuro.

Las anteriores consideraciones pueden permitir una aproximación “des-sacralizadora” a los mitos fundantes de las nacionalidades contemporáneas, identificar los intereses de clave que se encuentran detrás de ellos, las contradicciones que esconden tras los oropeles de la retórica y mostrar los procesos por medio de los cuales se construyeron en determinadas circunstancias históricas.

Si vemos hacia nuestro pasado histórico, con facilidad podemos comprobar que en él existen ciertos

momentos en los que esos procesos de construcción de las identidades alcanzaron especial relevancia, momentos en los cuales cristalizaron tendencias que dieron origen a perfiles identitarios de especial fuerza y permanencia en los imaginarios colectivos de nuestros países. Uno de ellos, quizás el más importante hasta nuestros días, es el que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX, cuando en América Latina nos dimos a la tarea de construir los estados-nación modernos. En esas circunstancias históricas, los grupos oligárquicos, imbuidos del paradigma positivista, se abocaron a la “cruzada” de “civilizar” a pueblos que consideraron “bárbaros”. Como se sabe, este proceso encontró una muy clara expresión en América Latina en el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento, quien hizo del binomio civilización-barbarie el *leit motiv* de la construcción centralizada de la nación Argentina. Este ciclo civilizatorio impulsado por los liberales, implicó educar a amplios sectores de la población con el fin de hacerlos funcionales a las necesidades que planteaba el sistema capitalista que se asentaba en su versión agroexportadora. Toda esta dinámica se conoció con el nombre de modernización, e implicó una serie de medidas en las que la *escuela pública* jugó un papel central. En primer lugar, significó construir un imaginario común a toda la nación, un mundo simbólico que justificara la existencia del Estado en el territorio sobre el cual ejercía su poder. Esta tarea se encontró con la realidad multicultural prevaleciente en todo el continente, por lo que

\* Conferencia ofrecida en el Primer Seminario Internacional “En la búsqueda de una educación alternativa para América Latina y el Caribe”, realizado por la Unidad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado del Guerrero, México, entre el 29 de enero y el 4 de febrero de 2004.

hubo necesidad de estructurar una historia basada en hechos que fueron escogidos como representativos de un ideario nacional tal y como era funcional a estos sectores agroexportadores liberales. Esta historia encontró expresión concentrada en las *cartillas cívicas*, verdaderos catecismos que sacralizaron fechas y figuras unipersonales heroicas, y donde los grandes contingentes de población, sus acciones y necesidades, aparecían siempre como parte de un borroso telón de fondo.

En segundo lugar, implicó toda una serie de medidas de higiene que posibilitaran la conformación de una mano de obra sana y fuerte, con hábitos relativamente estandarizados acordes con las necesidades impuestas por las nuevas formas de producción modernas, asociadas al trabajo que ya no se regía por los ciclos rurales del día y de la noche, en las que el reloj jugaba un papel importante.

Como ya dijimos, en el centro de la imposición de este nuevo paradigma cultural se encontró la escuela, por la necesidad de educar en un nuevo universo simbólico compartido por los más disímiles grupos sociales, y el aprendizaje de habilidades básicas para la incorporación como fuerza de trabajo eficiente a la sociedad. Siendo la escuela un lugar central en este proceso, lo fue también el maestro. Dije maestro en masculino, intencionalmente, para evidenciar que fueron los varones, en un inicio, los monopolizadores de esta profesión; pero también para llamar la atención sobre que fue esta una de las primeras actividades sociales en las que la mujer encontró legitimación como profesional en las sociedades modernas de América Latina. No cabe duda de que, en un principio, esta incorporación fue consentida, e incluso alentada, por la asociación que siempre se hizo de la mujer como madre y, por ende, educadora del niño. Pero, como todo proceso social, las mujeres pronto fueron más allá de ese rol "maternal" que parecía hacerlas proclives y naturalmente buenas para ser educadoras. Rápidamente se involucraron en las tareas reivindicativas de los gremios, y no tardaron en ser partícipes de movimientos políticos de la más diversa índole, desde aquellos que se orientaban específicamente a poner sobre el tapete las demandas femeninas vinculadas a los derechos ciudadanos (como el derecho al voto, a igual salario que el varón ante actividades similares, seguridad social, etc.), hasta los puramente políticos.



La educación, entonces, en el centro del espectro social. Ya para finales de la segunda década del siglo XX, en el contexto del clima revolucionario que se respiraba por todas partes (la Revolución Rusa de 1917, la Revolución Mexicana de 1910, la creciente oposición a la expansión imperialista norteamericana sobre el continente), en la universidad se alcanzan altos niveles de criticidad frente al sistema. Esto encontró una expresión cristalizada en la Reforma Universitaria de Córdoba del año 1916, un verdadero aldabonazo proveniente de la parte Sur de nuestras tierras que cimbró e hizo vibrar a todo el movimiento social, evidenciando que, de ahí en adelante, en las universidades se encontraría buena parte de la conciencia crítica de la nación.

Quería referirme a este momento histórico, el de la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX, para mostrar y poner en evidencia el importante papel jugado por la educación en el perfilamiento de nuestras identidades nacionales, las mismas que, de alguna forma,

siguen vigentes hasta nuestros días. Esta, la educación, ocupa siempre un papel protagónico en las dinámicas en las cuales hay necesidad de establecer un modelo social. Se diga de forma explícita o no, el sistema educativo es el instrumento por medio del cual se modela la visión de mundo, se forman en muy buena medida los valores y se construyen o adquieren las habilidades y conocimientos que son valorados en el sistema. Es por ello que el sistema educativo como un todo es siempre un espacio de discusión y polémica, un ámbito en disputa en el que confluyen proyectos distintos de sociedad y de ser humano. Así fue en ese importantísimo momento de nuestra historia del siglo XIX, cuando se construyeron nuestros estados-nación modernos, así fue durante todo el siglo XX, y así sucede en nuestros días, cuando hemos aterrizado en el campo de la posmodernidad en el contexto de la globalización.

Sin embargo, espero que después de las consideraciones en torno a la dinámica decimonónica, haya quedado claro que, si como decimos, la educación se encuentra en el centro de la conflictividad social, también es cierto que ella constituye uno de los principales medios (“aparatos” habríamos dicho hace unos años) con los que cuentan los sectores hegemónicos para impulsar su propio proyecto. Si el proyecto de los liberales fue el de la construcción de *naciones* agroexportadoras buscando incorporarlas como productoras de materias primas al mercado mundial, el proyecto de los sectores hegemónicos de la contemporaneidad es el que se rige por las reglas de un mundo unipolares donde el capitalismo, en su forma “salvaje” —como la ha catalogado el Papa Juan Pablo II— se extiende en el ámbito planetario y logra realizarse en niveles desconocidos hasta hace pocos años atrás. La globalización a la que asistimos es de corte neoliberal, empeñada en destruir todos los obstáculos que se le presenten para que el capital se expanda y realice sin tapujos. El meollo de esa globalización se encuentra en la dinámica del capital financiero, lo que es posible gracias a una serie de avances tecnológicos de las comunicaciones. En este sentido, es un fenómeno relativamente reciente aunque tiene antecedentes muy antiguos, que fue desencadenado, diseminado y profundizado por tres factores fuertemente relacionados entre sí: la liberación de los movimientos de capitales ocurrida a comienzos de los años 70 y el movimiento de las privatizaciones y la no reglamentación. El desarrollo sin precedentes de las tecnologías de la información le dio un nuevo impulso a este proce-

so, constituyendo para algunos teóricos el propio núcleo de la globalización.

Ahora bien, conviene recordar que este es un fenómeno muy desigual en su extensión y muy diferenciado en sus consecuencias. Es cierto que ella es portadora de innegables potencialidades que pueden favorecer la vida en sociedad, pero también lo es que no garantiza por sí misma que el mundo del futuro va a estar más unido políticamente, va a ser más equitativo económicamente, socialmente más solidario y culturalmente más rico. No hay que olvidar, en este sentido, que además de sus potencialidades, tiene características, condiciones y constricciones que provocan serias inquietudes, relacionadas tanto con sus consecuencias actuales como, en particular, con las consecuencias futuras. En términos generales, actualmente tres grandes problemas pueden ser ya objeto de reflexión: 1) el declive del estado social, 2) la crisis del desempleo y la fragmentación y 3) el empobrecimiento acelerado de los países llamados eufemísticamente “en vías de desarrollo”.

Me referiré brevemente a cada uno de estos que he llamado “problemas” porque tienen incidencia importante en el ámbito de la educación.

- 1) Como se sabe, el Estado ha sido objeto de políticas que han provocado su progresivo desmantelamiento, lo que tiene su origen en:
  - 1) *la crisis económica* que provocó el crecimiento de la lógica del *interés personal* como medio de supervivencia y exacerbó el aspecto agresivo de la competitividad económica;
  - 2) *la revolución tecnológica* que transformó el sector industrial y provocó grandes masas de desempleados;
  - 3) los cambios ocurridos en la *estructura social* que contribuyeron a la reaparición del *individualismo* y de los valores utilitaristas;
  - 4) *los déficits* presupuestarios, las restricciones fiscales y las prioridades de las finanzas públicas;
  - 5) la globalización acelerada de los *servicios financieros*, de producción y de los mercados. Todos estos factores combinados se basaron en el sobredimensionamiento de la idea de que la *competitividad* era el principal objetivo económico y político por alcanzar en cada país. El triunfo ideológico del neoliberalismo

fue, en este sentido, que amplios sectores de la opinión pública se convencieran de que *la competitividad es incompatible con el estado social*.

- 2) En lo referente al segundo problema, el del *desempleo*, dado su crecimiento en todas partes, crece la idea de que las economías no son capaces de asegurar a todos un trabajo a jornada completa durante toda la vida activa. Las economías de nuestro tiempo siguen concediendo prioridad a la innovación tecnológica y a la automatización, sin ofrecer a la fuerza de trabajo otra alternativa más que adaptarse.
- 3) Finalmente, en lo referente al tercer problema mencionado, asistimos a la fragmentación de las políticas que fueron fijadas para los países del Sur, lo cual contrasta con la creciente integración económica de los países ricos del Norte.
- 4) En este contexto, los sistemas educativos se ven influidos por estos procesos, principalmente de *forma indirecta*. En efecto, en materia educativa, las consecuencias de la globalización se traducen tanto en la aparición de problemáticas comunes como en la convergencia de las políticas que intentan darles salida.

En términos muy generales, toda esta situación brevemente bosquejada con anterioridad ha conllevado la aparición de por lo menos *tres tipos distintos* de problemáticas educativas en las que se dejan sentir los efectos de la globalización. Los efectos más directos se hacen presentes en las relaciones entre *educación y competitividad* económica. Por otra parte, en las oportunidades ofrecidas por las *nuevas tecnologías* y, por último, en el dominio de la contribución de la educación a la *cohesión social*. Veamos a continuación cada una de estas variables.

En lo relativo a las *vinculaciones entre desarrollo económico y competitividad*, se ha sostenido reiteradamente que la educación es uno de los motores, si no el más importante, del desarrollo económico y del bienestar de las naciones. Esta suposición que parece confirmarse con evidencia en un contexto como aquel al que aludimos en la primera parte de nuestra exposición, lo cierto es que no parece tan válida en un contexto en el que prima la competencia internacional. Es más, existe el riesgo innegable de que los sistemas escolares se conviertan, por encima de todo, en agentes al servi-

cio no de las necesidades del desarrollo económico expresadas en escala nacional, sino de las conveniencias de un sistema económico ajeno a las fronteras nacionales pero que es capaz de atribuir a cada nación un papel distinto. El énfasis en la competencia y la consiguiente competitividad plantean, por otra parte, un eventual conflicto entre los valores predominantes en la sociedad, en el sentido más amplio del término, y los valores que podrían ser considerados tradicionales en el entorno escolar. ¿Cuál debe ser el sistema educativo más apropiado para un nuevo orden mundial cuyo principal valor de referencia es la competitividad? ¿Sería ese sistema compatible con los valores escolares?

Veamos ahora lo referente a la *relación educación-cohesión/exclusión social*. No cabe duda de que uno de los grandes problemas que sugiere la globalización en materia educativa es que, precisamente, por efecto del énfasis en las relaciones entre educación y competitividad, por una parte, y por el papel crucial que juegan las nuevas tecnologías, por otra, el sistema educativo acabe por transformarse en un agente de socialización diferencial que, por encima de todo, tendría la función de contribuir a mantener un sistema social debidamente estratificado. Una de las formas más sutiles de contribuir a la exclusión social es generar, dentro de una misma sociedad, distintos procesos de socialización, cada uno de ellos con particulares valores, lenguajes y contenidos.

Por último, en relación con la vinculación *educación-nuevas tecnologías*, la globalización conlleva nuevos interrogantes también en el ámbito de los medios para la enseñanza. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información son un elemento nuclear de la nueva situación en la que vivimos. Progresivamente, se han ido introduciendo también en el ámbito educativo, aunque sin modificar sustancialmente todavía por el momento las formas de enseñanza y aprendizaje. Las perspectivas ofrecidas actualmente por la telemática sugieren un auge de la enseñanza a distancia, un ámbito —este sí— en el cual las innovaciones se suceden rápidamente abriendo nuevas posibilidades en terrenos como, por ejemplo, la formación permanente del profesorado y, más en general, la enseñanza universitaria de posgrado. Estos desarrollos sugieren que, más tarde o más temprano, la educación escolar deberá cambiar las formas de enseñanza y aprendizaje para sacar adecuado partido de las posibilidades de estas tecnologías.

Pero las interrogantes que aparecen en torno a esta cuestión son numerosas. En términos generales, cabe reducir la problemática resultante a tres grandes núcleos:

- Los financiamientos necesarios para unas tecnologías cuya rápida tasa de obsolescencia hace prácticamente imposible una amortización razonable en los términos habituales. Esto es especialmente cierto para países pobres como los latinoamericanos en donde, después de grandes esfuerzos, en ocasiones se logra dotar del aparato necesario a los centros educativos que después de unos pocos años lo ven deteriorarse y quedar fuera de servicio.
- El necesario cambio de paradigma en el terreno psicopedagógico que permita vencer no solo las resistencias de los actores del sistema educativo o la falta de preparación sino, más allá, un aprovechamiento eficaz en términos pedagógicos.
- Por último, el hecho de que estas tecnologías y, lo que es más importante, los programas multimedia que se utilizan por medio de ellas son producidas en el marco de una economía globalizada y, probablemente por esta misma razón, poco predispuesta a aceptar la diversidad cultural. Más allá, incluso, podría llegarse a la convicción de que a través de estos productos y tecnologías se vinculan los valores y contenidos culturales propios de aquellos sistemas y sociedades en que se han diseñado y producido, y que no son siempre, necesariamente, valores y contenidos incontestados.

Dijimos antes que la globalización incidía en la configuración de problemáticas comunes, que es lo que hemos mencionado hasta ahora, pero también en las *políticas educativas*. En este sentido, a medida que el fenómeno de la globalización se va generalizando resulta evidente que el abanico de posibles respuestas a las problemáticas antes enunciadas se va reduciendo, como si se configurara una única política posible, la política educativa denominada *del realismo*. Esto es tanto como decir que solo es posible llevar a la práctica una única política dictada por la fuerza de los hechos. Con frecuencia, esta configuración puede ser el resultado de la acción de los organismos multilaterales de crédito que, precisamente por medio de la financiación, consiguen que se lleven a la práctica políticas y estrategias que conducen a una convergencia en el continente. En este contexto, aparece un término crucial: la con-

vergencia hacia un sistema educativo mundializado, es decir, idéntico en escala planetaria. Esta convergencia se hace patente en tres terrenos distintos: el curricular, el estructural y el de gobierno, que examinaremos rápidamente a continuación:

En relación con la convergencia *curricular* se puede constatar que en los últimos veinte años se ha producido un ingente movimiento de convergencia curricular cuyos principales componentes son los siguientes:

- La definición de áreas de contenidos equivalentes en todas las culturas pero con un *claro origen europeo* o, más concretamente, eurocéntrico.
- La identificación de una serie de contenidos considerados patrimonio imprescindible de cualquier ciudadano en una economía globalizada como, por ejemplo, la lengua inglesa y la informática.
- La difusión de un marco psicopedagógico único, centrado en las actividades de enseñanza y aprendizaje concebidas como procesos esencialmente psicológicos que tienen lugar independientemente de las variables del contexto en el que se producen, sean estas culturales, sociales o económicas.
- En lo atinente a la convergencia *estructural* podemos constatar que las reformas estructurales introducidas en los sistemas educativos de todas las regiones del mundo parecen consolidar la idea de que solo es posible una única reforma estructural. Sería característico de esta fórmula el aspirar a una universalización de toda la población infantil y juvenil desde la edad más temprana hasta la mayoría de edad. Es evidente que esto facilita la libre circulación de ciudadanos entre países distintos y el debido reconocimiento de las cualificaciones ya alcanzadas, pero puede tener importantes consecuencias para el gobierno y la administración de los sistemas educativos.

Por último, me referiré a la ya mencionada convergencia *del gobierno y la administración* en la educación. En realidad, la convergencia estructural que acabamos de mencionar puede ser considerada meramente un síntoma de un fenómeno de mayor amplitud: la convergencia con respecto a las concepciones del servicio público de la educación y acerca del modo en que este debe ser gestionado. En este sentido, las nuevas políticas sugieren que no hay mejor sistema que

aquel en el que los poderes públicos reducen su presencia al mínimo, lo que implicaría una desregulación en la que la competitividad entre ofertas distintas de educación es lo único que se puede conseguir verdaderamente una mejora sustancial en la calidad de la educación. Desregulación y competencia se aúnan para favorecer la disminución del papel del Estado en tanto que proveedor de la educación como servicio público. Esto plantea importantes preguntas en torno a la equidad y la cohesión social. Ambos valores podrían ser considerados verdaderos frenos a la competitividad y, a la vez, una importante fuente de gasto social. Esta tendencia ha llevado con frecuencia a cuestionar el papel de la escuela pública e, incluso, del propio Estado en la promoción del servicio público de la educación.

En este contexto, como indica un estudio de José Joaquín Brunner, director de la Fundación Chile, realizado en el año 2000, la educación latinoamericana enfrenta dos desafíos de enorme magnitud. Por un lado, debe cumplir con las “asignaturas pendientes” del siglo XX, tales como universalizar la cobertura preescolar, básica y media; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar, mejorar la calidad y resultados de la enseñanza de competencias básicas, particularmente entre los sectores más pobres de la población infantil, juvenil y adulta; modernizar la educación técnica de nivel medio y superior; masificar la enseñanza de nivel terciario.

Por otro lado, debe dar el salto hacia el siglo XXI y emprender, desde su perspectiva y necesidades específicas, “las nuevas tareas” de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ellos sus estructuras, procesos y resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que —por efectos de la globalización— experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ambas agendas, la del siglo XX y la del siglo XXI, son tremendamente exigentes y costosas. Aplicarlas al mismo tiempo es una faena que requeriría un enorme esfuerzo que implica necesariamente compatibilizar sus fines y ritmos. Los riesgos que surgen en estas circunstancias son conmensurables con la magnitud de los desafíos.

- El primero de ellos reside en abocarse exclusivamente a la agenda del siglo pasado, desechando la agenda del presente siglo por considerarla demasiado futurista, alejada de las necesidades de la gente o fuera del alcance —sobre todo de los medios y recursos— de un país en desarrollo. El peligro que entraña esa opción es que en tanto aumente la brecha que separa a los países con un bajo desarrollo tecnológico respecto de aquellos que han empezado a dar el salto a la agenda del siglo XXI, podría aumentar, asimismo, la brecha que constituye la mayor amenaza al orden global emergente. Del mismo modo, una tal opción podría traer consigo una profundización de la factura al interior de las sociedades, separando aún más a la minoría que funciona a alta velocidad y se halla integrada a la globalización de la mayoría que vive a baja velocidad y se encuentra excluida de ella.
- El segundo riesgo, que de alguna manera acompaña al interior, es creer que la agenda del siglo XXI está puesta, al término y en consecución de la agenda del siglo XX y que solo puede acometerse una vez que se ha cumplido con las asignaturas pendientes.
- Un riesgo adicional es confundir la velocidad de los desarrollos tecnológicos en el ámbito de la información y las comunicaciones con el ritmo, necesariamente más lento, con que trascurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos autores han señalado que constituye un grave error de interpretación concebir la inteligencia humana a la manera de una computadora o reducir la mente a un intrincado proceso de operaciones computacionales. La educación de la persona no tiene ni puede tener ese ritmo, ni puede reducirse, únicamente, a un procedimiento de “cargar” la mente con unos montos determinados de información. En el límite, ciertas tendencias utópicas que acompañan el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación suelen imaginar que, en el futuro, será posible ya bien conectar la mente a una suerte de red global que conformará una suerte de hiperconciencia, o bien implantar directamente en el cerebro un *chip* con la información requerida para actuar en el mundo como un agente educado. Tales visiones reduccionistas y utópicas pasan por alto el carácter esencialmente “orgánico”, evolutivo y,

sobre todo, cultural (en el término de “hacer sentido”), que tiene la educación, la cual depende, por un lado, del desarrollo bio-psicológico de la persona, por el otro, de su lenta incorporación a la cultura de su grupo y de su tiempo.

- Un cuarto riesgo que existe en el camino de compatibilizar las dos agendas tiene que ver con la “arquitectura del sistema” educacional. La necesidad de flexibilizarlo al máximo, dotándolo de una estructura de redes, suele confundirse por algunos con una prescripción favorable a la desescolarización tal y como la propugnaba Ival Ilich en los años 60 del siglo pasado. No se trata de eso, sin embargo. La escuela no está llamada a desaparecer en el futuro sino a transformarse en el curso de su adaptación a los nuevos contextos en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- A la luz de lo anterior, conviene mencionar, por último, el riesgo de que la educación de las mayorías deba hacerse cargo en el futuro, cada vez más, de invertir sus recursos y energías en frenar, contrarrestar o compensar las fuerzas negativas de la anomia y los efectos de la desintegración cultural de la familia y de las comunidades.

Efectivamente, hay quienes temen que en el futuro próximo, la carrera real de cada región geográfica del mundo será entre las instituciones del tercer sector y aquellas del cuarto sector por el control sobre la geografía local, en el momento en que esta fuera, como lo requieren las políticas neoliberales, abandonada parcialmente por el gobierno y las empresas. Este es, por cierto, un riesgo que la globalización neoliberal trae consigo tanto en las naciones desarrolladas como en las del Tercer Mundo. Desde ya, la lucha en el seno de las grandes ciudades de América Latina por el control —territorial y cultural— de la comunidad entre, por un lado, las familias, la escuela, los vecinos, los organismos comunitarios, las iglesias,

los centros deportivos, la policía y la autoridad local y, por el otro, las pandillas, los narcotraficantes, los delincuentes, las bandas armadas y los policías corruptos, es un presagio ominoso de donde puede desembocar la situación en caso de faltar una reacción oportuna. La institucionalidad educacional tiene aquí una función crucial que cumplir, función que está más allá de las agendas de ayer y mañana, poniéndose tal vez como una de las tareas más importantes de hoy.

De las exigencias planteadas a la educación en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, a los retos que se le plantean en esta época de tránsito en la que vivimos en los albores del siglo XXI, pareciera haber más de 100 años, tal es la magnitud de las diferencias y de las tareas. En ambos momentos históricos, sin embargo, los intereses de los más amplios sectores de la población se han visto relegados ante los proyectos de los grupos hegemónicos, nacionales antes, transnacionales hoy. Hoy, más que ayer, los beneficios que otorgan los avances científico-tecnológicos en el campo de la información y de la comunicación, permiten que estos sectores siempre relegados a un segundo plano vayan alcanzando mayor protagonismo. Es con ellos con los cuales se debe construir la agenda de la educación del siglo XXI. Yo insto, desde esta tribuna, a que pongamos atención a lo que pasa en Mumbai, en Porto Alegre, en los sitios alternativos de la Internet, y que

con ellos avancemos hacia una educación que tenga como preocupaciones centrales colaborar con la cohesión social, que respete y potencie las distintas identidades, culturales y de otro tipo, que sepa integrar las nuevas tecnologías para ponerlas al servicio de las mayorías y que tome en cuenta su contexto. Y que, por sobre todo eso, haga lo posible por la creación de un orden político y moral que favorezca a una ciudadanía activa en una sociedad abierta al aprendizaje.

¡Otro mundo es posible!

