

LA EDUCACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTEGRACIÓN IBEROAMERICANAS

Por ERNESTO BARNACH-CALBÓ MARTÍNEZ

El respeto a la diversidad cultural

Educación, cultura y diversidad cultural

Hemos hecho referencia en el anterior trabajo de este grupo de trabajo a las crecientes interconexiones entre educación y cultura. La evolución de ambas se traduce no ya de manera paralela sino simbiótica. La educación, como sistema que se nutre de la cultura y a su vez la transmite, ha de adecuar sus contenidos a las realidades socio-culturales en las que está inmensa, contribuyendo así a la afirmación de la identidad cultural a nivel regional, nacional o local. Pero es que además, la educación ha de tener en cuenta no sólo que en todos los niveles citados la diversidad cultural es la regla y el monoculturalismo la excepción, sino que aquella se amplía hoy día, debido entre otras razones, al aumento de las corrientes emigratorias por causas políticas o económicas, haciéndose su presencia y problemática cada vez más visibles.

El hecho de la diversidad cultural y su consiguiente aceptación por la sociedad, sigue presentando a los sistemas educativos un difícil reto que muchos países, entre ellos los iberoamericanos, ya han decidido afrontar modificando sus planes y programas de estudios, adoptando conceptos y estrategias didácticas nuevas –multiculturalismo, interculturalidad, interdisciplinariedad–, términos sobre los que luego volveremos, encaminados a fomentar no sólo la tolerancia y respeto de las minorías existentes en el seno de los países nacionales, sino la comprensión y aprecio de pueblos y culturas más lejanos. Es decir, a conducir sus esfuerzos, como toda edu-

cación no limitada a la mera transmisión de conocimientos, al cambio de actitudes y comportamientos. Tarea, que por supuesto excede de las posibilidades de la educación formal, debiendo involucrar no sólo a los demás sectores educativos –no formal, informal– sino a la sociedad, en su conjunto y a las políticas gubernamentales, aparte de las educativas, de carácter social que ante la disyuntiva diversidad-unidad han tendido frecuentemente a sacrificar la primera en aras de la segunda.

El educador mexicano Pablo Latapí reconoce que la educación iberoamericana ha iniciado un importante proceso de transformación ya que «muestra un nuevo énfasis curricular en la formación de la persona y de su responsabilidad», como asimismo, que el sujeto de la política y de la acción educativa «ya no es sólo el Estado sino la concurrencia equilibrada de las fuerzas sociales a las que interesa la educación». Aún así, observa el educador mexicano, el ejercicio de la tolerancia –pilar ético de la democracia y concepto alrededor del cual giran la mayoría de las iniciativas pedagógicas propiciadoras del pluralismo cultural– sigue siendo difícil de enseñar.

Ello se debe, en primer lugar, al arraigo y extensión de las raíces de la intolerancia tanto a nivel individual como colectivo y cuyo fundamento se basa en la necesidad de seguridad y afirmación propias de toda cultura que le induce, a reaccionar ante el «diferente», a todo lo que no se ajusta a la propia cultura, con hostilidad o al menos con suspicacia; y a la tendencia a absolutizar nuestras verdades, que es también un mecanismo de autoafirmación o de defensa, pero ahora referido a la dinámica del conocimiento. ¿Lleva entonces la aceptación de lo diferente a la disolución de nuestra identidad como grupo, como pueblo, como cultura?

El problema de la convivencia plural se centra para Latapí en la manera de combinar la igualdad y la diversidad. «Es decir, en considerar la igualdad como fundamento de la tolerancia y en reconocer que la libertad implica el reconocimiento y respeto a las diferencias a la vez que la aceptación de una igualdad fundamental de todos». Una educación para la tolerancia, o mejor para la convivencia solidaria implica, para este investigador cuatro pasos sucesivos: desmantelamiento de nuestros prejuicios; acercamiento al diferente mediante la comunicación y el diálogo; construcción juntos de algo nuevo a partir de lo mío y de lo que se considera valioso en el diferente; y por último, apertura a una actitud solidaria con el diferente.

Numerosos analistas coinciden en señalar la incertidumbre e inseguridad como características prominentes del mundo actual. En estas condiciones, se observa una vuelta a la cultura, entendida en su más amplio sentido

antropológico, adquiriendo mayor importancia en sectores como la política y las relaciones internacionales, aunque no siempre positivamente. Así para Samuel Huntington, gobiernos y pueblos de todo el mundo se enfrentan a una crisis de identidad que intentan resolver redefiniéndola en términos culturales. En consecuencia, los pueblos con una cultura común se aproximan y los formados con poblaciones pertenecientes a diferentes culturas se desintegran, o están soportando una fuerte tensión, de modo que a la rivalidad entre las superpotencias le sustituye ahora el conflicto de civilizaciones.

Un panorama negativo se desprende, efectivamente, de este escenario, en el que parecen producirse, a nivel mundial, los fenómenos de intolerancia antes descritos: autoafirmación y ensalzamiento de la cultura propia y simultáneo rechazo y exclusión de las culturas o civilizaciones ajenas y, por supuesto, de los pueblos que las encarnan.

La Historia nos muestra también cuán difícil ha sido aceptar el hecho de la diversidad cultural y de hacer viables sociedades auténticamente multiculturales. A pesar de su universalidad y del papel pionero en la difusión de los derechos humanos, la cultura europea ha estado teñida de etnocentrismo. Además, la concepción que de otras culturas se ha ido formando ha incidido marcadamente no sólo en sus relaciones con ellas sino en el proceso del conocimiento de la naturaleza del hombre. Época de profunda indagación del hombre europeo sobre sí mismo y, como consecuencia del descubrimiento de América, del hombre europeo sobre el no europeo fue, en el siglo xvi, cuyo planteamiento y debate recoge con clarividencia John H. Eliot.

El descubrimiento del mundo y el descubrimiento del hombre

La frase de Michelet hace referencia a esa doble indagación, a la que acabamos de aludir y que Eliot recoge al analizar la singular presencia española en América. Esta, en efecto, al generar una observación basada no en un contacto casual y efímero con los nativos, como era el caso de otros viajeros europeos, sino en una relación más estrecha y duradera, encarnada en un gobierno permanente y en una persistente actividad misionera, lleva a afirmar al historiador inglés que «la conquista y colonización española juega un papel único en el proceso europeo del descubrimiento de la humanidad». Efectivamente, desde su llegada al Nuevo Mundo los españoles tuvieron que opinar sobre la naturaleza de los indios y de las cultu-

ras que encarnaban y enfrentarse de alguna manera con el problema clave de la unidad y diversidad de la raza humana.

Si bien las respuestas no fueron unánimes, puede decirse que existió desde un principio la predisposición a aceptar la humanidad de los aborígenes —convertida en dogma en 1537 por la bula de Pablo III— como descendientes de Adán y miembros de la familia humana. Pero ésta no fue en realidad la principal cuestión objeto de tan abundantes estudios y deberes sino el grado de humanidad que a los indios debía concedérseles. Se trataba de averiguar si eran realmente hombres en el pleno sentido del término tal como lo entendían los europeos del siglo xvi, o más precisamente los españoles.

En realidad vivir como hombre significaba —según afirma Eliot— «vivir como un español», es decir, según el modelo tanto doctrinal como social propio de los españoles de la época. A la luz de este doble criterio, las carencias de los indios parecían claras y había por tanto que considerarlos «como algo menos que hombres» como creyó Acosta. Aunque hubieran demostrado su capacidad por la vida civil, según los criterios aristotélicos, «incluso los más sobresalientes entre ellos —a juicio de Alonso de Santa Cruz— si son comparados con nuestros españoles se les encuentra deficiencias en muchos aspectos».

Si bien, por un lado, esta negativa percepción del indígena se vio reforzada por la teoría de la servidumbre natural defendida por Sepúlveda, así llevó a los defensores de los indios a «ampliar la definición de barbarie como concepto y limitar su aplicación a los pueblos de América». Así de los cuatro acepciones de la palabra «bárbaro» utilizadas por Las Casas, sólo una se justificaba por la esencia en vez de por el accidente, no siendo ésta en ningún caso aplicable a los indios americanos. Pero es que además, la inferioridad de los indios no sólo se había debido a su falta de conformidad con el paradigma europeo, sino a la situación de desarraigo, desmoralización y decadencia en la que se encontraban tras la conquista. La reconstrucción histórica de los pueblos indígenas, sobre todo de las altas culturas, con anterioridad a la venida de los españoles, fue precisamente la más significativa contribución de los grandes investigadores españoles del siglo xvi, como Durán, Acosta, Las Casas, Fernández de Oviedo y Sahagún.

La perspectiva histórica por ellos adoptada posibilitó una versión mucho más favorable del indígena americano —haciéndose patente entre otras, las aportaciones de aztecas e incas en campos como el gobierno, la edu-

cación y las obras públicas— e hizo que las investigaciones de los autores citados sobresalieran entre el enorme material etnográfico sobre el Nuevo Mundo elaborado en el siglo xvi. No obstante, si bien la recuperación de la historia indígena contribuyó a reafirmar la tesis favorable a un alto grado de racionalidad en los indígenas, ciertos actos —canibalismo y sacrificios humanos— sólo podían explicarse por la malévola influencia del diablo que los había convertido en seres no tanto defectuosos como engañados. Únicamente el cristianismo podría entonces acabar con este poder satánico.

Para Bernardino de Sahagún, a la vista de la situación de los indígenas antes y después de la conquista, el buen gobierno debe adaptarse a las necesidades de los pueblos, estando aquéllas determinados por el temperamento y el clima. Sólo con una perspectiva lejana y espacial —concluye Eliot— serían los españoles capaces de superar su etnocentrismo. Pero además, las concepciones ambientalistas inherentes a este enfoque histórico sobre las civilizaciones indígenas conducían a la aceptación de la tolerancia y a la defensa de la diversidad cultural. De esta forma, el descubrimiento y conquista de América llevó, al menos en algunos españoles, «a profundizar su concepto del hombre y su cultura y a buscar en las tradiciones del legado histórico y geográfico europeo para comprender mejor a los pueblos confiados a su responsabilidad».

Creemos que este notable esfuerzo de comprensión y rigor histórico merece ser destacado. Fruto directo del humanismo, a su vez renacentista y cristiano, vinculado estrechamente a la defensa del indio y al cuestionamiento de la conquista, y antecedente de Bodino y el «ambientalismo», conduce al reconocimiento de la simultánea unidad y diversidad de la raza humana. Es así como este ejemplo histórico de aproximación a la diversidad mantiene su validez en el mundo de hoy, en el que, a pesar de haber proliferado declaraciones, leyes, convenios y tratados a favor de los derechos humanos —derechos individuales— y las minorías étnicas, religiosas y culturales —derechos colectivos— y existir una mayor concienciación del problema, éste está aún lejos de resolverse.

La Comunidad Iberoamericana compuesta por países de culturas diversas, a su vez generadora de una cultura de mestizaje en gestación permanente y con un alto grado de originalidad y firme defensora de la plena dignidad del hombre, aunque a veces en contra de sus propios gobernantes, pareciera especialmente bien capacitada a la hora de hacer compatibles las dos tendencias aparentemente opuestas que hoy recorren el

Mundo. La tendencia hacia una mayor unidad sobre la base de los rasgos culturales comunes de un país o una región determinada y la tendencia a la potenciación de ámbitos o territorios más pequeños caracterizados por sus rasgos específicos constitutivos de la diversidad. Por lo que al referirnos a continuación a algunas de las principales características y objetivos de la educación iberoamericana en el seno de la Comunidad, seguiremos teniendo presentes sus funciones, como promotora a su vez de la diversidad cultural y de la integración.

Calidad y democratización de la educación

La equidad y la calidad en la educación

La importancia de la educación ha sido siempre reconocida en Iberoamérica, no sólo por sus educadores, sino por señalados hombres públicos y de pensamiento, siendo incluso algunos de sus más ilustres próceres –Sarmiento, Hostos, Vasconcelos y Reyes Heróles– a la vez educadores y políticos. A partir de este hecho, podría decirse que la educación en la región siempre ha girado entre la crisis y la esperanza, y como toda educación, entre su tendencia a la reproducción de las estructuras sociales y su capacidad de cambio. La gran expansión cuantitativa de los sistemas educativos entre los años 1950-1980 a la que hemos hecho mención en un trabajo anterior, demostró su capacidad de absorber no sólo el crecimiento de las capas de población tradicionalmente atendidas, sino de dar por primera vez acceso a la escuela a sectores anteriormente excluidos. Sin embargo, ni la calidad ni la equidad de la educación mejoraron sensiblemente durante este periodo y hoy siguen constituyendo sus principales defectos.

La última Cumbre Iberoamericana celebrada en San Carlos de Bariloche en 1995, consagrada monográficamente a la educación –«La educación como motor del desarrollo»– reconoce expresamente, por un lado, que el objetivo prioritario y urgente de las políticas educativas es precisamente el incremento de la calidad, hoy en crisis, en la educación básica y media; y, por otro, en que ambos términos, a menudo vistos en el pasado como incompatibles, no pueden desvincularse, al afirmar que:

«El mejoramiento de la calidad de la educación no debe hacerse desatendiendo el principio de equidad.»

Como consecuencia de la gran expansión de la matrícula escolar, el principal obstáculo a la equidad educativa proviene ahora –como señala

Román Mayorga—, no tanto del acceso a la escuela como de «la diferencia abismal de calidades entre la educación que reciben los ricos y los pobres». Por otro lado, según este mismo observador, la calidad de la educación resulta difícil de definir debido a su carácter multidimensional que se refiere «tanto al producto de la educación como a los recursos y procesos que lo producen; tanto al nivel absoluto de sus resultados como a los incrementos generados en el proceso; tanto a elementos cognoscitivos como éticos del aprendizaje». Resulta más fácil, por consiguiente, señalar los requisitos imprescindibles para la existencia de la calidad educativa: en primer lugar, el avance cognoscitivo de los educandos incluyendo no sólo los conocimientos o comprensión de los fenómenos observables, sino las destrezas o dimensión práctica del saber; y en segundo lugar, la transmisión de valores socialmente consensuados.

La revalorización de la educación como prioridad máxima en la región, queda ampliamente confirmada en la Declaración de San Carlos de Bariloche. Por un lado, al concebirse como el medio principal para enfrentar con éxito el triple desafío planteado a Iberoamérica:

«La formación y consolidación del desarrollo económico y social, sostenido y sostenible, la profundización de los procesos de integración en una marco de regionalismo abierto y su inserción en un mundo en profunda transformación a causa especialmente de la revolución científica, tecnológica y productiva.»

Por otro, al resaltar la necesidad de lograr «el acceso del conjunto de la población a los valores, conocimientos y competencias que brinde el sistema educativo...», y considerar que la educación como política social debe distribuir estos contenidos «en condiciones de equidad, y mejorar así la calidad de la prestación educativa...»

La democratización de la educación

La aplicación de la equidad y la calidad como elementos complementarios exige, en definitiva, una democratización de la educación que abarque tres principales aspectos recogidos por la última Cumbre: su extensión, más allá de los sistemas formales a «los actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones sociales», siendo en realidad una responsabilidad del conjunto de la sociedad; el fomento de la participación en la gestión y organización de la escuela, y «el desarrollo de una enseñanza que promueva una auténtica igualdad de oportunidades y posibilidades, evitando toda forma de exclusión de los sectores menos

favorecidos», promoviendo al mismo tiempo «la valorización del pluralismo cultural y de la convivencia étnica».

Germán Rama, al analizar los elementos que determinan la inadecuación de los sistemas educativos respecto a las grandes masas de población iberoamericana, se refiere al cambio cualitativo necesario para la aplicación del principio de igualdad y el respeto a la diversidad. Por un lado:

«El conjunto de transformaciones necesarias para lograr la cobertura educativa —la mitad de la población escolar no concluye el ciclo de educación básica— en un proceso de desarrollo y socialización efectivo de sus capacidades que aporte a los educandos los instrumentos y la racionalidad del lenguaje y la ciencia, e impulse su desarrollo para una participación individual y colectiva en los procesos sociales.»

Por otro, la valoración social de la escuela, más allá de su mera función como dispensadora de conocimientos, de modo que no siga ignorando formas culturales locales vigentes según Rama durante siglos.

Por último, señala este observador, la importancia del lenguaje como factor de conocimiento y discriminación, sobre todo en las etapas iniciales de la enseñanza, ya que a través de su aprendizaje tiene lugar el desarrollo de las estructuras mentales de manera tal que «no hay pensamiento sin lenguaje y viceversa». La diferenciación de los códigos lingüísticos entre grupos sociales desiguales es por tanto un elemento fundamental para la reproducción de la estratificación social en su dimensión cultural. La lecto-escritura se convierte así en componente básico de una auténtica democratización de la enseñanza, todavía pendiente en América Latina, cuya implantación será el camino más rápido y efectivo hacia los estilos democráticos de existencia, ya sea mediante la consolidación del propio régimen democrático, ya sea mediante la capacidad de éste de manifestarse con fidelidad a sus propios principios básicos.

En cuanto a la calidad de la educación, su importancia no sólo como exigencia para la democratización de los sistemas educativos y como condición de equidad social, sino como requisito, ante la globalización del mundo, de la competitividad económica, la convierte en objetivo esencial de las reformas educativas en las que están empeñados o han puesto en marcha en los últimos años muchos países iberoamericanos (México, Argentina, Brasil, Venezuela, Chile, Bolivia, El Salvador, Nicaragua y España). Es cierto que la proclividad, que hacia las reformas ha solido mostrar la región, pocas veces ha generado cambios educativos notables

salvo cuando acompañaron a movimientos sociales profundos como la revolución cubana, o el gobierno de Velasco Alvarado en el Perú. En demasiadas ocasiones, las reformas se limitaron a meros cambios formales, retoques curriculares sin importancia, dispersión de objetivos, o a la priorización de uno sólo de sus medios y no del conjunto (currículo, laboratorio, computadoras, etc.).

Además, o no se aplicaron o fueron repetidamente sustituidas cuando lo que en realidad se requiere son reformas estables que hagan viables sus resultados y eviten la discontinuidad que tanto ha afectado a este sector. La tendencia es ahora a concebir las reformas como cambios sistémicos, ampliamente consensuados, que permitan al margen de situaciones coyunturales, la continuidad de las políticas educativas y, en definitiva, su consideración, como señala la última Cumbre, «como políticas de Estado basadas en el consenso y participación de todos los sectores sociales...». Ahora bien, la continuidad no excluye, antes al contrario, la necesidad de una evaluación objetiva y permanente. Evaluación que si bien ya había sido promovida desde hacía tiempo, sólo ahora empieza a abrirse camino, pese a sus dificultades de implementación.

Aspecto hoy día primordial de la llamada «eficiencia externa» de la educación, es la relación entre la educación y el empleo, al que la última Cumbre dedica un espacio considerable, consciente de los elevados costos sociales que los cambios económicos y tecnológicos, y el ajuste estructural han generado en muchos países iberoamericanos y que se traducen en el aumento del desempleo, la inestabilidad laboral, el deterioro salarial y la economía informal. Ello afecta tanto a las políticas de educación formal como de formación profesional, debiendo ir «acompañadas con nuevas y más flexibles políticas de empleo».

Respecto al primer punto, «la mejor formación para el trabajo es una educación básica de calidad con características amplias flexibles y polivalentes que permitan sustentar una posterior especialización de acuerdo con las constantes modificaciones del mercado de trabajo». En cuanto a la formación profesional y la capacitación laboral, es urgente, ante los cambios producidos en el mundo del trabajo por las transformaciones socio-económicas, revisar el papel que hasta ahora han venido desempeñando, convirtiendo estas modalidades de enseñanza en responsabilidad compartida de los diversos agentes sociales.

Finalmente, las deficiencias de los sistemas educativos que impiden su «eficiencia interna» e inciden en el deterioro de la calidad de la educación,

son aquellas cuya superación es indispensable para el logro, según la Cumbre, de una «educación integral de calidad» que asegure «la igualdad de acceso, permanencia y el ingreso de la población estudiantil» a dichos sistemas. Estas deficiencias, por otro lado, revisten ahora mayor gravedad al estar inmersa América Latina en la globalización de los espacios económicos y por lo tanto, sujeta su producción a la competencia internacional. Por lo que sin educación de calidad —en recursos humanos— no hay competitividad ni verdadero desarrollo.

La nueva educación indígena

Desde sus inicios las Cumbres mostraron interés por la problemática de los aborígenes americanos «al margen de cualquier sentido de reservas indígenas o de compensaciones paternalistas». La celebrada en Madrid, en 1992 propició la firma de un convenio constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, «todavía no ratificado por todos los países firmantes, y en cuya Asamblea General participan delegados de los pueblos indígenas en pie de igualdad con los delegados de los Gobiernos de los Estados miembros». En el plano puramente educativo, la última Cumbre al promover la igualdad de oportunidades en la enseñanza, por un lado, incluye a los indígenas entre los sectores más desfavorecidos cuya exclusión es indispensable evitar y, por otro, fomenta «la autoidentificación cultural y lingüística para el desarrollo integral de las poblaciones indígenas y la valorización del pluralismo cultural y de la convivencia étnica».

La educación bilingüe surge en los años setenta como el sistema más idóneo para lograr, con respeto a la población indígena, este doble objetivo —igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias— en la escuela. El tránsito de un currículo no diferenciado empeñado en una rápida «castellanización» del indígena, ha dado paso a una enseñanza que, al menos en los primeros cursos de la Primaria, utiliza la lengua materna nativa como medio de instrucción e introduce elementos culturales a aquélla asociados. Se pretendió así evitar la gran desventaja que para los niños indígenas supone ingresar en la escuela sin conocer la lengua en que se imparte la enseñanza; hecho que tan directamente incide en sus elevadísimas tasas de analfabetismo, deserción y fracaso escolar.

La educación bilingüe se ha caracterizado, sobre todo en sus primeros años, por la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, el carácter experimental y diverso de sus enfoques metodológicos y técnico-operati-

vos y por su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares, no sustentados aquéllos en políticas educativas definidas. Además los proyectos han dependido sobre todo de fuentes financieras extranjeras, lo que a menudo ha afectado a su continuidad. En fin, han estado, ante la pasividad de los gobiernos, a menudo en manos de organismos no gubernamentales, instituciones privadas, generalmente religiosas y en algunos casos, de organizaciones indígenas. Así al aislamiento con respecto a las instancias oficiales se ha añadido la descoordinación entre los diversos proyectos.

La mayor crítica, no obstante, se ha dirigido al carácter transitorio «transicional» que aún hoy día tienen la mayoría de los proyectos de educación bilingüe encuadrados en los sistemas formales. Es decir, al hecho de utilizarse las lenguas indígenas sólo como puente para un aprendizaje más efectivo y menos traumático del español y no para el mantenimiento de aquéllas ni para la promoción del bilingüismo en un marco de plena diversidad cultural. Sin embargo, numerosos especialistas sostienen que la puesta en marcha de la educación bilingüe, a pesar de sus muchas limitaciones, ha requerido el planteamiento e investigación de aspectos primordiales de la educación indígena derivados bien de la naturaleza ágrafa de las lenguas aborígenes, y su necesidad de normalización lingüística: alfabetos, expresión escrita, ortografía y puntuación, rescate y creación de léxico; bien de la enseñanza propiamente dicha, como elaboración de materiales didácticos, definición de metodologías, formación de personal técnico y docente, investigación de base lingüística, educativa, antropológica y formulación teórica.

En todo caso, los gobiernos de la mayoría de los países iberoamericanos con fuerte población indígena han decidido acometer en estos últimos años la oficialización, institucionalización y generalización de la educación bilingüe bicultural o intercultural, a menudo gracias al creciente protagonismo en este campo de las organizaciones indígenas, cada vez más influyentes. Aun cuando en algunos países el reconocimiento oficial del sistema bilingüe se establece en sus propias Constituciones, bien expresamente —Ecuador, Guatemala, Perú y Colombia— bien implícitamente —Panamá—, en otros la oficialización se formula en leyes de naturaleza y rango diversos.

Por otro lado, si bien los términos bilingüe e intercultural todavía coexisten en la región, el segundo tiende a sustituir cada vez más al primero, considerándose que aquél está más próximo a la noción de un auténtico plura-

lismo cultural. Para Amadio, existen dos concepciones de la interculturalidad según se trate del manejo de dos o más códigos que posibilitan el desenvolvimiento sin problemas en las respectivas culturas o del «proceso educativo que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia».

Ahora bien, los analistas suelen distinguir al profundizar sobre el sentido de la interculturalidad, dos principales consecuencias. En primer lugar, y habida cuenta el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y educativo para extenderse a otros ámbitos —Administración, Tribunales de Justicia, medios de comunicación, etc.— en los que la presencia de las lenguas indígenas es todavía muy reducida. En segundo lugar, la interculturalidad no puede recaer únicamente sobre la población indígena, precisamente las más discriminada, sino que ha de involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos. Sólo de esta manera, sostienen sus defensores, la educación bilingüe dejará de ser una modalidad para minorías, aislada del resto del sistema educativo.

Bolivia es el primer país iberoamericano que adopta este sentido extensivo de la interculturalidad en su reciente reforma educativa, lo que supone implantar una educación bilingüe intercultural con vocación de alcanzar a toda la población del país. Este paso implica, al menos en su formulación teórica, un gran avance con respecto a la situación general de tal tipo de educación en la región, y resulta, por otro lado, muy coherente con las características demográficas bolivianas. Ahora bien, si los progresos experimentados por la educación bilingüe suponen una mayor aceptación de la realidad pluricultural y plurilingüe de la mayoría de los países iberoamericanos, no es menos cierto que la educación indígena sigue en su mayor parte bajo el signo de la «castellanización» tradicional. Según Consuelo Yáñez, ello se debe a que:

«El proceso de revalorización y aceptación de los pueblos indígenas por parte de las sociedades blanco-mestizas es todavía incipiente.»

Este parece ser el significado que el término intercultural va adquiriendo en Europa aunque sin el componente bilingüe, mientras que en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico suele usarse cada vez más el término multicultural como componente básico de las políticas educativas. En Estados Unidos se llegó a hablar de una educación bilingüe-multicultural de doble vía, para todos, como la más adecuada para un país de diversidad creciente, pero esta propuesta no sólo no adquirió fuerza

sino que se asiste hoy día a una nueva ofensiva del inglés como idioma único.

La educación en valores

Los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad nos llevan de nuevo a hacer referencia a los valores, componente imprescindible de una educación integral y fundamento de lo que la última Cumbre considera debe ser uno de los principales objetivos de las políticas educativas: «el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural». Algunos países iberoamericanos aprovechando sus recientes reformas educativas, se han planteado el reto de la transmisión de valores mediante su introducción en el currículo, no de manera disciplinar, sino mediante un tratamiento multidisciplinar o interdisciplinar, es decir, afectando a algunas o a todas las asignaturas previstas en los programas de estudio.

Pero además, la educación en valores a través de la transversalidad o interdisciplinariedad al dirigirse fundamentalmente al cambio de actividades y comportamientos, es decir al desarrollo integral de la persona, e inculcar en el sistema educativo una perspectiva ética y solidaria, impregna todos los planteamientos, organización y actividades del centro educativo. Aunque el contenido y denominación de los valores varía según los países y circunstancias, la última Cumbre señaló los principales en concordancia con los propios principios y fundamentos de la Comunidad Iberoamericana al recomendar, «el fomento en la educación básica y media de los valores de la democracia, la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad, como base de una convivencia pacífica y armoniosa». En la práctica, se incluyen también en la educación en valores otras dimensiones como educación para la paz, para la salud, educación ambiental, educación sexual, igualdad de los sexos, etc.

Educación y ciencia ante la integración iberoamericana

Cooperación educativa e integración

Hemos visto como conceptos tales como tolerancia, equidad, democratización, interculturalidad y la propia «educación en valores» que hoy día se pretende estén en la base de los sistemas educativos, mucho tienen que ver con el reconocimiento y valoración de las diferencias personales y colectivas, su no exclusión y, por tanto, en alguna medida, su integración

sin atentar contra ellas. Un claro ejemplo sería el reconocimiento constitucional de las lenguas indígenas como parte indisoluble del patrimonio cultural iberoamericano y su uso como medio de instrucción en la escuela. Pero también es objeto de dicho reconocimiento «la recuperación de los espacios locales como ámbito de realización personal del ser humano y de la comunidad de que forma parte», como señala la última Cumbre, y que cabría asociar a los proyectos de descentralización educativa hoy en auge en la región.

Por el contrario, los esfuerzos encaminados a una mayor unidad nacional o supranacional han de conciliar los elementos o intereses comunes propiciadores de tal objetivo con las diferencias existentes en su seno. La Cumbre constituyente de Guadalajara hace de esta doble realidad el fundamento de la Comunidad Iberoamericana al proclamar su sustento «no sólo en un acervo cultural común sino en la riqueza de nuestros orígenes y de su expresión plural», a la vez que convierte a la cultura en la esencia de dicha Comunidad. Por otro lado, la última Cumbre considera, como hemos visto, «la ampliación y profundización de los procesos de integración» como parte del triple desafío planteado a Iberoamérica y a la educación como el medio principal para su logro.

La I Conferencia Iberoamericana de Presidentes y Jefes de Gobierno celebrada en 1991 en Guadalajara, puso ya en evidencia la importancia de las Cumbres no sólo como foros políticos de concertación y diálogo sino como órganos de cooperación en distintos ámbitos ya sea apoyando los programas de otros organismos del sistema interamericano, ya sea a través de aquellos generados en su seno, aunque con apoyo externo. Además, en Guadalajara se insta a «identificar las áreas educativas que de acuerdo a cada país presenten ventajas comparativas y de las que pudieran derivarse beneficios para la región iberoamericana...», y se adelantan ideas que sirvan de núcleo a la futura cooperación: establecimiento de un mercado común del conocimiento facilitando la transmisión de conocimientos de todo tipo, el fomento de encuentros iberoamericanos de expertos, la intensificación de vínculos entre instituciones de educación superior, ampliación de programas de intercambio cultural y de becas, aprovechamiento de los sistemas de comunicación por satélite existentes en la región para mejorar los vínculos entre los países iberoamericanos.

En la II Cumbre celebrada en Madrid, «una de cuyas prioridades es la educación al servicio de la modernización», se aprueban los primeros programas concretos de cooperación de carácter educativo de acuerdo con los

criterios establecidos: televisión educativa iberoamericana, Programa MUTIS de intercambio de posgraduados, y alfabetización y educación básica de adultos.

Pero es en la última Cumbre dedicada preferentemente a la educación, cuando se establecen más claramente los principios generales de cooperación educativa, se definen los objetivos de los programas en el marco de la Conferencia Iberoamericana y se aprueban un número considerable de nuevos programas. Así, entre los principios rectores de la Declaración, se afirma que «la educación es un componente esencial de la estrategia de cooperación iberoamericana»; y al hablar de aquella como factor de cohesión de la Comunidad, destaca, primero, el hecho de «una extraordinaria base de comunicación», fruto de la existencia de lenguas comunes y cercanías culturales y educativas...

«Que constituyen un patrimonio común a nuestras naciones que es indispensable proteger y promover en todas las instancias posibles...»

Segundo, pone de relieve como consecuencia del primero que «el desarrollo de programas comunes en las áreas educativas y de investigación facilitará además de avances en la formación, posibilidades de encuentro y vinculación entre los pueblos iberoamericanos, la creación de un tejido económico social común e incluso la consolidación de un sentimiento de identidad iberoamericana». Tercero, decide dar «la máxima prioridad a los programas de intercambios de especialistas y docentes en las áreas de la educación y la investigación...» que «deben estar en el centro de la cooperación iberoamericana».

Por último, entre las conclusiones de la Declaración de San Carlos de Bariloche, se aboga por la consolidación de dicha identidad, a través de «programas conjuntos e instituciones de alto nivel dedicados igualmente a las humanidades, las artes y las ciencias sociales» recomendando también el incremento de intercambios, foros y encuentros entre personas representativas de los mencionados sectores. A este respecto, analistas como Guillermo Hoyos, opinan que la región está rezagada en relación a otras en cuanto al reconocimiento de su propia cultura, aconsejando el establecimiento de redes iberoamericanas de posgrado en Ciencias Sociales con objeto de adquirir una mayor conciencia cultural conjunta.

Por otro lado, en el convenio para la cooperación aprobado en la última Cumbre para dotar de un marco jurídico a los proyectos concretos de cooperación generados en estos foros iberoamericanos al más alto nivel, se

destaca en aquéllos su capacidad de incidir en la cohesión e integración de la región. Así, tales programas y proyectos tendrán por objeto favorecer la identidad iberoamericana a través de la acción conjunta en materia educativa, cultural, científica y tecnológica; fortalecer la participación de los Estados miembros, y en consecuencia, «una más efectiva vinculación entre sus sociedades», «expresar la solidaridad iberoamericana ante problemas comunes...»; e «impulsar la formación de un espacio iberoamericano de cooperación por medio de programas de movilidad e intercambio educativo, universitario, de formación tecnológica, vinculación entre investigadores...» y demás iniciativas.

Es así que la cooperación en general tiene en las Cumbres un lugar destacado, y, habida cuenta su preferente aplicación, en el seno de la Comunidad Iberoamericana, a varios o a todos los países que la integran, parece preferirse la cooperación de carácter multilateral y horizontal. Tanto los proyectos surgidos de ellas, como aquellos que han captado su interés han servido para reforzar las relaciones a la vez en el plano gubernamental y en el de la sociedad civil, agentes económicos, medios intelectuales y académicos, prensa y sectores laborales; habiendo cubierto muy diversas áreas temáticas: el Derecho Internacional, la cultura, el medio ambiente, el desarrollo urbano, la salud, la infancia, el desarrollo de los pueblos indígenas y la seguridad social.

No obstante, son los sectores de educación y cultura, en primer lugar, y de ciencia y tecnología después, los que han gozado de mayor atención a estos efectos. Asimismo, dentro de la cooperación educativa y científica parece privilegiarse los intercambios en general y de manera más específica aquellos que contribuyan al acercamiento entre los países iberoamericanos, y a un mejor conocimiento, solidaridad y vinculación entre sus pueblos, factores clave para el éxito de los procesos de integración a los que las Cumbres suelen referirse al hablar de la necesidad de fortalecer «la identidad iberoamericana» y el «sentimiento iberoamericano de sus habitantes».

En países que tradicionalmente han vivido aislados unos de otros y en los que fracasaron los esfuerzos, a partir de Bolívar, encaminados a una mayor integración, los intercambios y acercamientos de todo tipo se hacen indispensables. La Cumbre de Salvador de Bahía así lo entendió al «crear un grupo de trabajo para la armonización de los sistemas educativos, homologación de estudios y reconocimiento de títulos entre los países iberoamericanos». Hay en este aspecto una vinculación e interre-

lación mutua entre los elementos integrantes de una amplia gama de intercambios.

Así, la movilidad abarca a especialistas, profesores, estudiantes, incluyendo la concesión de becas, conocimientos o experiencias educativas culturales y científicas, a la armonización de los sistemas educativos —estructura y currículos— interrelación de instituciones educativas, homologación de estudios y reconocimiento de títulos, encuentros, talleres, foros, etc. Como asimismo la formación de redes —institucionales e informáticas— la constitución de bases de datos y la creación de espacios iberoamericanos en distintas áreas temáticas.

Tras los trece nuevos programas y proyectos aprobados en la Cumbre de San Carlos de Bariloche, tienen que ver con el fomento de los intercambios en este sentido los siguientes: Programa MUTIS para la movilidad de estudiantes de posgrado en especialidades de mayor impacto para el desarrollo iberoamericano, ampliado en la última Cumbre a programas de doctorado; Programa MISTRAL para la movilidad de estudiantes universitarios en cursos intermedios de primer y segundo ciclo para realizar parte de su formación en una universidad de otro país iberoamericano; Programa IBERCAMPUS de apoyo a la movilidad de profesores y estudiantes universitarios en fase final de sus estudios durante el diferencial de calendarios académicos; e IBERCUENTROS, como programa-marco que promueva encuentros sectoriales para el intercambio y difusión de experiencias con la potencialidad de ser el punto de partida de posibles futuros programas de cooperación.

Responden, por otro lado, al objetivo de crear espacios iberoamericanos en el ámbito correspondiente: el Programa IBERFORP de cooperación para el diseño común de formación profesional, aspiración bien generalizada en la región; IBERMADE, o programa iberoamericano de modernización de administradores de la educación; proyecto de «reconversión de bases militares en un centro iberoamericano de formación de docentes» (zona del canal de Panamá); e IBERMEDIA, Programa de Desarrollo en Apoyo de la Construcción del Espacio Audiovisual Iberoamericano que incluye, entre otras la formación continuada de profesionales; y por último, el Programa de la Televisión Educativa Iberoamericana que cuenta actualmente con 250 instituciones asociadas y se emite a través del satélite *Hispasat* con dos horas diarias de programación para América Latina.

Aludimos, para terminar, al Programa sobre el Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa, que parte del estable-

cimiento de una base de información sobre un aspecto, como hemos visto, de tan capital importancia, con objeto de identificar las necesidades, demandas y ofertas de capacitación y asistencia técnica en cada país de la región; y al proyecto iberoamericano de promoción de la lectura, consistente en la puesta en marcha de un proyecto piloto sobre renovación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectoescritura, tema como asimismo vimos de máxima prioridad. Por último, el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos que se encuentra en pleno desarrollo en El Salvador y la República Dominicana, y cuya gerencia esta a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Desarrollo y cooperación científico-tecnológica

Ya en la primera Cumbre de Guadalajara se expresó claramente que «el conocimiento es el gran capital del siglo x», matizándose, en San Carlos de Bariloche, que «el conocimiento, en particular el científico-tecnológico, es capital decisivo para nuestro progreso económico y social». En efecto, al observar la evolución, sobre todo del mundo desarrollado, puede decirse que el conocimiento científico ha tenido especial incidencia en el proceso de producción, y por tanto, en los grandes y acelerados cambios sociales de este siglo.

También hay consenso en afirmar que si bien el tiempo que transcurre entre el desarrollo tecnológico y la innovación industrial es cada vez más breve, el lapso necesario para la asimilación de tecnología por la sociedad —el tiempo social— es cada vez mayor; y que el carácter central o periférico de una sociedad dependerá en el futuro de su creatividad científica y técnica más que de su ubicación geográfica.

Por último, la posición que cada país ocupa en la economía mundial va progresivamente a determinar, dada la internacionalización de la economía, su prosperidad interior, es decir, su nivel de competitividad, que como vimos dependerá, a su vez de una educación integral de calidad.

Resulta, por consiguiente, indiscutible que la investigación científica básica —creación de nuevos conocimientos— y el desarrollo tecnológico —aplicación de tales conocimientos— han sido determinantes en el logro de un crecimiento económico y nivel de bienestar social sin precedentes. Ahora bien, este «módulo lineal de innovación», puramente cuantitativo, sobre la base de una correlación entre el volumen de los recursos destinado a Investigación y Desarrollo (I+D) y el crecimiento económico, es contestado por numerosos economistas que ponen de relieve la importancia de facto-

res no exclusivamente científicos en el proceso. A la competitividad e innovación, esenciales en el crecimiento, hay que añadir en todo sistema de investigación, la necesidad de contemplar el proceso de difusión que depende de factores sociales e institucionales.

La tecnología, por tanto, debe ser, según estos observadores, «socialmente utilizable» ya que al estar siempre relacionada con el medio socio-económico y cultural, ha de ser debidamente aceptada y valorada por la sociedad, requiriéndose una adaptación entre el sistema técnico, la organización socio-económica y el sistema de valores vigente. En consecuencia, ha surgido en los últimos años una conciencia crítica sobre el papel de la ciencia y la tecnología y su articulación con el desarrollo social.

Su creciente complejidad y falta de transparencia, los peligros de la utilización indiscriminada de algunas tecnologías sobre el medio ambiente e incluso sobre las propias condiciones de la existencia humana, lleva a muchos sectores a reclamar un control social democrático, no restringido a los expertos, capaz de conciliar las exigencias de la modernización y el respeto a las condiciones culturales y ambientales.

En países en desarrollo, como los latinoamericanos, estas observaciones adquieren mayor gravedad, al haberse generado a menudo la investigación científica de manera ajena al sistema productivo al haberse producido transferencias tecnológicas inadecuadas a las características culturales de los países, o aplicado la tecnología en condiciones de dependencia con respecto a los países centrales, incrementándose entre unos y otros la brecha tecnológica. Por lo que su papel en la superación del subdesarrollo puede ponerse en duda, si su impulso no se acompaña de medidas políticas y sociales oportunas.

La Cumbre de Salvador de Bahía no recoge estas posturas críticas pero al apoyar «la investigación científica, el desarrollo y la difusión de tecnología como factores básicos del desarrollo sostenible...» se refiere a algunas de tales medidas sobre las que la última Cumbre se extenderá más ampliamente: la articulación en este campo de las universidades, centros de I+D, y empresas; la asunción de responsabilidad social por parte de la comunidad científica y tecnológica iberoamericana; la vinculación de la investigación con el sector productivo; y la consideración de la cooperación científica y tecnológica como «una actividad estratégica para la consecución de los objetivos de integración, cohesión y desarrollo sostenible», debiéndose, por consiguiente, potenciar iniciativas regionales en este sector tales como el Programa Iberoamericano de Ciencias y Tecnología (CYTED),

incorporado a la Conferencia Iberoamericana, el Programa Bolívar, COLCYT y el acuerdo-marco de ALADI.

La Cumbre de San Carlos de Bariloche, como hemos visto, al hablar de la educación, ratifica la potencialidad de la cooperación en investigación científico-técnica como factor de cohesión e integración en la región así como el carácter prioritario que en el seno de aquélla tienen los intercambios de especialistas y docentes. Asimismo recomienda como medida destacada respecto a una mejor absorción y generación de tecnología, «fortalecer los mecanismos para vincular el sector académico y el desarrollo de la investigación aplicada al ámbito empresarial como el Programa CYTED». Para cuyo fin recomienda la utilización de los convenios Universidad-Empresa que incluyan la formación continua como tarea común, aprobándose un programa de cooperación en este sentido. Por último, la Cumbre muestra su particular preocupación por el doble reto al que han de hacer frente las universidades e institutos de educación superior: «la modernización tanto estructural como curricular y la adaptación de la enseñanza a las exigencias de las sociedades iberoamericanas» por lo que resulta necesario «contribuir al fomento de una universidad iberoamericana de excelencia».

Programa de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)

Esta referencia de la Cumbre a las universidades iberoamericanas nos lleva a un último punto de singular importancia que tiene que ver con las modificaciones curriculares necesarias que, aunque no sólo afectan al nivel superior –Enseñanza Básica y Secundaria– es en éste, por la propia naturaleza de la Universidad, en el que su impacto se acrecienta. Nos referimos a las consecuencias pedagógicas de «la comprensión de la vinculación entre ciencia, tecnología y sociedad» que la última Cumbre incluye entre sus conclusiones.

Habida cuenta la falta de sintonía a la que hemos aludido en el anterior apartado, entre la investigación científica, su aplicación productiva y los intereses sociales, y la necesidad, por tanto, de una sociedad informada y formada sobre las opciones y efectos de la ciencia y la tecnología, las tendencias más innovadoras a nivel internacional pretenden utilizar técnicas interdisciplinarias para ampliar el alcance de la formación, tanto en las disciplinas científicas como en las humanidades, incluyendo en ambos currículos contenidos que permitan comprender el papel que estas materias juegan hoy día. Se trata de mejorar la formación de los futuros científicos

—sociales, experimentales e ingenieros— así como de todos los universitarios para que desde el ejercicio profesional puedan comprender, potenciar y divulgar las implicaciones del proceso científico-técnico.

No se trata de diluir la formación científico-técnica básica en el discurso tradicional de las Ciencias Sociales, sino conformar a través de los llamados Programas CTS, un nuevo tipo de currículo que combine conocimientos antes separados. Ello es factible introduciendo en el currículo las unidades CTS de manera y con intensidades distintas: incorporando dichas unidades a las disciplinas propias de la licenciatura sin alterar el contenido restante del currículo; como asignaturas en principio optativas, abiertas a todos los estudiantes y sujetas a los correspondientes «créditos» e incorporándolas eventualmente al plan de estudios; y convirtiéndolas en un curso de posgrado como formación adicional específica capaz de abordar las interrelaciones entre ciencia, tecnología y sociedad.

Ello implica superar tradicionales obstáculos propios de la institución universitaria tales como la rigidez de los planes de estudio, la escasez de recursos, y la falta de formación interdisciplinaria del profesorado. Razones por las cuales resulta muy apropiado la colaboración entre varias universidades en el marco estructural de redes para el desarrollo de programas específicos, ya sean cursos de posgrado, seminarios, proyectos de investigación, etc. como es el caso del ambicioso Programa para América Latina y Formación Académica (ALFA) de cooperación entre universidades europeas y latinoamericanas, promovido por la Unión Europea, y en el que participa la OEI, algunos de cuyos documentos destinados al mismo hemos seguido en este apartado.

La redefinición que del papel de la Universidad iberoamericana se solicita por doquier y a la que alude la última Cumbre al hablar de la modernización de sus contenidos y de su adaptación social, pasa necesariamente por una mayor interdisciplinaria o integración de conocimientos procedentes de distintas disciplinas, sin el cual resulta difícil comprender la complejidad e interrelación de los fenómenos de nuestra época. Lo que hoy día parece reclamarse es una Universidad enraizada en la sociedad y responsable ante ella, capaz de promover un nuevo humanismo que tenga en común con el ideal renacentista su vocación integradora.

Un somero análisis de los Programas CTS en su aplicación a la Universidad nos revela los principales elementos y estrategias características de la cooperación educativa con objeto de impulsar «una Comunidad Iberoamericana cada vez más integrada», en palabras de la última Cumbre y que

hemos venido mencionando en esta última parte del trabajo. Así, la mejora de los currículos efectuada conjuntamente en redes universitarias contribuye a la armonización de los sistemas educativos y en consecuencia a la interrelación de las instituciones, y a facilitar los intercambios y el reconocimiento de títulos. Por otra parte la reforma curricular se lleva a cabo bajo el signo de la interdisciplinariedad –como en la educación en valores– lo que implica un factor añadido de cohesión. Ello es así en la medida que se logre mediante este enfoque introducir un nuevo tipo de conocimiento capaz de vincular a disciplinas –Ciencias Básicas y Ciencias Sociales– y especialistas pertenecientes a distintos campos del saber que, paralelamente al acelerado proceso de especialización científica y tecnológica se han ido distanciando unos de otros.

Bibliografía

- AMADIO, M., «Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)»; *Perspectivas*; UNESCO número 3, 1990.
- «Constitución de una red interdisciplinar»; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 28 de febrero de 1995.
- Declaraciones de la I, II, III, IV y V Conferencia Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, 1991 a 1995.
- ELIOT, J. T., *El descubrimiento de América y el descubrimiento del hombre, España y su Mundo 1500-1700*; Alianza Editorial; Madrid, 1990.
- LATAPÍ, P., «¿Educación para la tolerancia? ¿Equívocos, requisitos y posibilidades?», *Este País*; México, octubre de 1955.
- HOYOS, G., «Conclusiones de la Reunión sobre la Educación como Factor del Desarrollo Económico y Social»; Casa de América; Madrid, 5 al 7 de junio de 1995.
- HUNTINGTON, S., «¿Islam y Occidente: el replanteamiento de la política mundial?»; conferencia en la Universidad Complutense; Madrid, mayo de 1995.
- MAYORGA, R., «Educación y desarrollo en América Latina, ¿Cuáles reformas? ¿Con qué medios?»; X Semana Monográfica; Fundación Santillana; OEI; Madrid, noviembre de 1995.
- «Propuesta de innovaciones»; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); 3 de marzo de 1995.
- RAMA, G., «Conclusiones de la Reunión de la Educación como Factor del Desarrollo Económico y Social»; Casa de América; Madrid, 5 al 7 de junio de 1995.
- YÁÑEZ, C., «Estado del arte de la educación indígena en el área andina»; *La Educación*, número 102, 1988.