

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

**La cooperación educativa internacional
ante la rebeldía de las culturas.
(Una propuesta de pluralidad
mestiza para América Latina)**

Autor: González Pérez, María Inmaculada

Director: María Lourdes C. González Luis

**Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia,
la Educación y el Lenguaje**

LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL ANTE LA REBELDÍA DE LAS CULTURAS. (UNA PROPUESTA DE PLURALIDAD MESTIZA PARA AMÉRICA LATINA).

Memoria realizada bajo la dirección de la Doctora M^a Lourdes C. González Luis (Kory), profesora titular de la Universidad de La Laguna, que se presenta para la obtención del grado de doctora en Pedagogía por M^a Inmaculada González Pérez, profesora asociada de la Universidad de La Laguna.

La Laguna a 22 de enero de 2003

Dra. Dña. M^a Lourdes González Luis, Profesora Titular del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la Universidad de La Laguna.

CERTIFICA: que la presente Tesis Doctoral titulada "*La Cooperación Educativa Internacional ante la rebeldía de las culturas. (Una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina)*", presentada por Dña. M^a Inmaculada González Pérez y realizada bajo mi dirección, reúne los requisitos científicos y académicos para ser presentada a discusión.

La Laguna a 22 de enero de 2003

Fdo: M^a Lourdes González Luis
Profesora Titular de la Universidad de La Laguna

AGRADECIMIENTOS

Realizar un trabajo como el que se presenta a continuación requiere de gran apoyo y colaboración. Tantos años han transcurrido desde su inicio hasta hoy que es imposible nombrar a todas y cada una de las personas que han contribuido a alumbrar esta obra. Sin embargo, hay siempre seres especiales que la memoria evoca sin esfuerzos.

Kory, la directora de este trabajo, por invitarme al riesgo y la imaginación, tan poco frecuentes en estos tiempos.

Enrique cuyos cuestionamientos me han permitido afianzar y cimentar mis propuestas con mayor rigor académico.

Blas por su ayuda durante los primeros pasos de este trabajo, aquellos que han marcado el apasionante camino que he recorrido.

Mis compañeros de trabajo por su sincera preocupación, por su constante ánimo e insistencia en que concluyera la tesis. Y especialmente, Manuel, Toni y Juan por extenderme sus manos para que yo también lograra alcanzar la meta.

Todas las personas latinoamericanas, indígenas o no, que me hicieron sentir que los sueños no tienen dueños ni fronteras.

Viento Sur por su irremplazable apoyo, siempre cuestionando, siempre proponiendo y tratando de inventar nuevas rutas hacia un mundo mejor para todos.

Mis padres, mis cuatro hermanos y mi tía Milagros que me allanaron el camino haciéndome más fácil su recorrido.

Elena, Manolo y Merfat por soportar mi obsesión y no dejar de escuchar nunca mis ilusiones y desesperaciones.

Mercedes por su increíble generosidad, dando tiempo que no es otra cosa que 'pura vida'.

Y mi esposo e hijo por darle sentido a este mundo absurdo y al trabajo que realizo. Sus existencias me hacen sospechar que aún existen posibilidades para la humanidad.

***“La Cooperación Educativa Internacional
ante la rebeldía de las culturas.
(Una propuesta de pluralidad mestiza
para América Latina)”***

2003

ÍNDICE

PRELUDIO	1
 PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ÉTICOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA CULTURA. CONSECUENCIAS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COOPERACIÓN	
PRESENTACIÓN	27
 CAPÍTULO PRIMERO: LAS RELACIONES INTERNACIONALES Y EL DESARROLLO, LA COOPERACIÓN Y LA CULTURA A LO LARGO DE	
 A. <i>LAS RELACIONES INTERNACIONALES Y SU PERMEABILIDAD A LA PLURALIDAD CULTURAL</i>	
<i>INTRODUCCIÓN</i>	33
<i>LA SOCIEDAD INTERNACIONAL</i>	35
<i>LOS ACTORES DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL:</i>	
Tipología de los actores internacionales:	
• Los Estados	43
• Los Organismos Internacionales Gubernamentales	47
• Las Organizaciones No Gubernamentales	50
• Las Firmas Multinacionales	52
• La Opinión Pública	54
• El Individuo como actor internacional	56
Clasificación de los actores internacionales y sus relaciones	57
<i>FACTORES DESTACADOS DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES:</i>	
El espacio	62
Las personas	63
El progreso tecnológico	65
Las culturas:	67

• Clasificación de los grupos culturales	69
• Relaciones de conflictos entre grupos culturales	70
• Relaciones de cooperación entre grupos cultural	76

B. *DESARROLLO, COOPERACIÓN Y CULTURA, CONCEPTOS INDISOCIABLES A LO LARGO DE CINCO DÉCADAS*

<i>INTRODUCCIÓN</i>	82
<i>EL NACIMIENTO DE LA COOPERACIÓN AL SERVICIO DEL DESARROLLO EN LAS DÉCADAS DE LOS CINCUENTA Y SESENTA:</i>	
Un único y lineal camino hacia el desarrollo	83
La cooperación internacional al servicio del desarrollo bajo un modelo de cooperación vertical	87
Una única cultura como medio para un único modelo de desarrollo	95
<i>NOTORIAS PROPUESTAS TEÓRICAS ESCASAMENTE PUESTAS EN PRÁCTICA EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA:</i>	
El derecho y el revés de un único modelo: desarrollo y subdesarrollo	104
La cooperación horizontal, alternativa al modelo de cooperación dominante	111
Ni una única cultural universalmente válida ni una única senda que conduzca al desarrollo	123
<i>LA CONTRARREVOLUCIONARIA DÉCADA DE LOS OCHENTA:</i>	
Una contrarrevolución con gran capacidad de olvido	141
La cooperación internacional condicionada al ajuste estructural	147
La interdependencia económica y cultural:	152
• Los límites de la asimilación cultural	153
• A propósito de los olvidos. La amnesia del imperialismo cultural	157
• Todo cabe... ¿Todo vale? Los riesgos del relativismo cultural	160
• El concepto de desarrollo en tela de juicio: el pensamiento posmoderno	170
• Del multiculturalismo a la interculturalidad	172

<i>NUEVOS NOMBRES PARA EL MISMO MONSTRUO EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA:</i>	
Desarrollo capitalista "sostenible y humano"	181
Dos caminos conceptuales para la cooperación internacional	199
La cultura como medio y fin del desarrollo humano y sostenible	209

CAPÍTULO SEGUNDO: UNA ÉTICA DEL DESARROLLO VÁLIDA ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL Y SUS CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO, LA CULTURA Y LA COOPERACIÓN

A. LA ÉTICA DEL DESARROLLO ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL

<i>INTRODUCCIÓN</i>	231
<i>FUNDAMENTOS ÉTICOS Y FILOSÓFICOS</i>	232
<i>VALORES DEL HOY. ÉTICAS DEL POR-VENIR:</i>	240
La Ética de la Est-ética	242
La Ética de la Fon-ética	245
La Ética de la Gen-ética	249
La Ética de la Diet-ética	251
La Ética de la Cibern-ética	251
<i>PRINCIPIOS ÉTICOS PARA UN DESARROLLO SOCIAL Y CULTURALMENTE JUSTO</i>	255
<i>LOS DERECHOS HUMANOS ANTE UNA ÉTICA DEL DESARROLLO</i>	257

B. EL BINOMIO INDISOCIABLE DEL DESARROLLO Y LA CULTURA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA COOPERACIÓN

<i>INTRODUCCIÓN</i>	263
<i>DIVERSIDAD DE ESTILOS DE DESARROLLO ANTE LA CULTURA:</i>	
Ante las trampas de lo global	268
'Derecho al desarrollo' versus 'Derecho a estilos mixtos de desarrollo'	272
Más allá de las necesidades básicas	278

La inevitable y deseable necesidad de un NOEI:	283
• Respeto a la participación democrática	284
• Respeto a las reglas que rigen el mercado	284
• Respeto a las políticas sociales	287
• Respeto a la industrialización y la tecnología	291
• Respeto al Derecho Internacional	293
<i>LA PLURALIDAD CULTURAL ANTE EL DESARROLLO: LAS TÁCTICAS:</i>	
Movimiento de peones o el inicio de la partida	295
'Jaque a la identidad'	297
'Jaque a la diferencia'	303
'Jaque al etnocentrismo'	306
'Jaque a la modernidad'	313
'Jaque a la ilegitimación cultural'	317
'Acabar en tablas'	319
<i>LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL: LA ESTRATEGIA</i>	326

PARTE II: LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA ANTE EL RETO DEL DESARROLLO Y LA PLURALIDAD CULTURAL

PRESENTACIÓN	341
--------------------	-----

CAPÍTULO TERCERO: LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA

A. LA PERSISTENCIA DE LA PLURALIDAD CULTURAL Y LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

<i>INTRODUCCIÓN</i>	347
<i>LA PERSISTENCIA DE LA PLURALIDAD CULTURAL:</i>	
Las culturas indígenas de América Latina	349
Las lenguas indígenas	358
El sentir latinoamericano frente al mestizaje cultural	361
<i>SITUACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL DE L LATINOAMERICANA</i>	364

<i>POLÍTICAS LATINOAMERICANAS Y SUS MARCOS LEGALES ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL</i>	371
<i>LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA:</i>	381
Dependencia externa	382
El escaso debate filosófico-político y la descentralización educativa	385
Reducción de recursos financieros y fortalecimiento de la educación privada	387
Nefasta situación del profesorado	388
De la equidad a la calidad educativa	389
Otros aspectos relevantes	392
Estado de situación al cierre del siglo XX	393
<i>B. LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA Y LA PERSISTENCIA DE LA INJUSTICIA SOCIAL Y CULTURAL</i>	
<i>INTRODUCCIÓN</i>	399
<i>LA COOPERACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA ASIMILACIÓN CULTURAL EN LAS DÉCADAS DE LOS CINCUENTA Y SESENTA</i>	405
<i>LA COOPERACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA OBSESIÓN POR LA 'IDENTIDAD NACIONAL' EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA</i>	412
<i>LOS PROGRAMAS BILINGÜES DE EDUCACIÓN, PROTAGONISTAS DE LOS OCHENTA</i>	423
<i>LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE INICIA SU ANDADURA EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA:</i>	436
Las propuestas, las ilusiones	438
Las acciones: políticas educativas implementadas y marcos legales que las amparan:	445
• México.....	446
• Guatemala	454
• Ecuador	463
• Perú	473
• Bolivia	480
• Resumen comparativo	490
• Los resultados	500
Balance general de la educación ante la pluralidad cultural en la región latinoamericana	503

CAPÍTULO CUARTO: LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL FRENTE A UNA TEORÍA Y ÉTICA DEL DESARROLLO A FAVOR DE LA JUSTICIA SOCIAL Y CULTURAL

A. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS FRENTE A LA REALIDAD DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL

<i>INTRODUCCIÓN</i>	513
<i>YUXTAPOSICIÓN DE DATOS</i>	514
<i>ANÁLISIS DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS:</i>	
Respecto al desarrollo	520
Respecto a la cooperación	524
Respecto a la cultura	530
<i>CONCLUSIONES COMPARATIVAS</i>	540

B. LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL AL SERVICIO DE LA PLURALIDAD MESTIZA EN AMÉRICA LATINA

<i>CONSIDERACIONES DE ACTUALIDAD</i>	544
<i>PROPUESTA PEDAGÓGICA: LA COOPERACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE NUEVOS DESARROLLOS:</i>	
'Pedagogía de la razón'	549
'Pedagogía de la indignación'	552
'Pedagogía de la complicidad'	554
'Pedagogía de la controversia'	558
'Pedagogía de la incertidumbre'	561
<i>LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL A FAVOR DE LA PLURALIDAD MESTIZA:</i>	
Respecto a los programas y proyectos de cooperación educativa	564
Respecto al modelo de cooperación	574
Respecto al Nuevo Orden Económico y Cultural Internacional	577

POSLUDIO	583
BIBLIOGRAFÍA	595
ANEXO I (Glosario de siglas)	627
ANEXO II (Instrumentos internacionales y marcos legales nacionales citados)	637

PRELUDIO

"Comenzaré por la humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás (...).

Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma (...)".

Paulo Freire (1996)

Las últimas décadas del siglo XX (y en mayor medida el periodo que abarca desde 1.990 hasta la actualidad, objeto central de este estudio) han estado caracterizadas por un proceso de globalización mundial que ha abordado todos los ámbitos, destacando el económico y el cultural. Este hecho en sí mismo podría presentar *a priori* numerosas ventajas, pero los problemas se originan cuando la globalización no se produce en torno a la pluralidad, sino a un modelo que se presenta como único y válido para todos; un modelo que propone en materia económica el modelo de desarrollo capitalista neoliberal y en materia cultural, la cultura hegemónica occidental¹ como la más avanzada y adecuada para toda la humanidad. Y si bien es cierto que el concepto de desarrollo ha ido evolucionando en los últimos cincuenta años alejándose de una perspectiva estrictamente economicista, el problema fundamental radica en la vigencia de una visión monolítica del desarrollo.

Frente a esta realidad, partimos en esta investigación de una posición clara que apuesta por estilos alternativos de desarrollo, intentando contribuir a la búsqueda de caminos que permitan a las personas y las poblaciones estar en capacidad de elegir la manera de desarrollarse que estimen más conveniente y puedan llevarla a cabo con justicia social y cultural. Cada estilo de desarrollo supone una forma concreta de interpretar la realidad y de actuar en consecuencia. Este hecho lo une íntimamente a las culturas, ya que cada una de ellas conlleva también una manera concreta de explicar la realidad y una serie de actuaciones en consecuencia. De ello se deduce que la existencia de un único modelo de desarrollo probablemente comportará, a largo plazo, la disminución paulatina de la pluralidad cultural.

¹ A lo largo del presente trabajo entenderemos por cultura hegemónica occidental: cultura asediadora, visible, marginadora, excluyente o acosadora.

Señalamos que a largo plazo porque si se observa la situación actual podemos comprobar que esto aún no se ha producido ya que bajo un mismo modelo de desarrollo coexisten diversas culturas; pero su modificación y adaptación a la cultura asediadora está siendo tan acelerada, que nuestra afirmación no parece carecer de lógica. Y es que la cultura no permanece al margen del modelo social, económico, político,... donde se desarrolla; es más, influye en el desarrollo de éste. Es probable que al ir disminuyendo la heterogeneidad cultural, se estrechen los caminos hacia la diversidad de sociedades. Una sociedad se enriquece y nutre de las culturas que la conforman, de los conflictos y de la búsqueda de estabilidad y equilibrio de intereses. La pluralidad cultural, aunque en un principio puede ser generadora de contradicciones, en última instancia enriquece las sociedades y facilita la búsqueda de nuevas rutas de desarrollo en ellas.

En los últimos años se han originado diversos e incontables debates, publicaciones, etc. respecto a la cultura. La investigadora del presente trabajo no ha permanecido ajena a estas reflexiones y preocupaciones y se ha sumado al esfuerzo de muchos en la búsqueda de posibles cauces para la subsistencia de la pluralidad cultural. Por ello, los mecanismos de mestizaje cultural que se están produciendo en la actualidad serán una cuestión de relevancia que abordaremos en el presente trabajo. Y lo serán también las vías y condiciones más adecuadas para que éste pueda permitir que las diferentes culturas sobrevivan (multiculturalismo, interculturalismo, mestizaje cultural,...) logrando configurar estilos mixtos y transformadores de desarrollo. Con tal objeto, no recurriremos a criterios folcloristas de respeto exótico que nos invitan a la indiferencia hipócrita, ni una aceptación radical del relativismo cultural que nos conduce a la barbarie.

Diversos, numerosos y complejos son los aspectos que engloban una cultura. Sin menospreciar ninguno de ellos, la presente investigación profundizará en los aspectos educativos. Esto se debe, fundamentalmente, a la importancia del factor educación en toda sociedad, a su estrecha relación con su desarrollo, a su papel reproductor y/o transformador, tema tan debatido y analizado en múltiples investigaciones. No estamos manifestando que la

educación sea el aspecto social principal que pueda posibilitar la pluralidad cultural, sino que puede contribuir a ello o no. Y nos proponemos, al no poder abordar con profundidad todos los factores posibles y necesarios, contribuir a la reflexión sobre uno de ellos: el educativo, ya que la formación de la investigadora corresponde a este campo y en consecuencia podrá aportar reflexiones de mayor rigor y valor.

Se propondrá y defenderá la necesidad de la presencia de dos principios fundamentales en educación para posibilitar la diversidad cultural: la oportunidad de ser iguales y la libertad de elección para todas las culturas. Estos dos principios usualmente utilizados se manejarán desde la siguiente perspectiva: por 'oportunidad de ser iguales' entenderemos la posibilidad real de que todas las culturas puedan acceder y encontrarse reconocidas en el ámbito educativo; y por 'libertad de elección' entenderemos que toda la población tendrá la posibilidad de elegir conocimientos, valores,... de diversas culturas y no de una sola, ya sea hegemónica o no. Partiendo de este enfoque, si la educación no fomenta o favorece estos principios poco podrá contribuir a la subsistencia de la pluralidad cultural. Sin ellos, el papel de la educación se reduce a mera reproductora de la cultura excluyente, limitando los espacios necesarios para el encuentro entre culturas y con ello, las posibilidades de mestizaje; lo cual estimamos como ineludible a la hora de configurar estilos mixtos de desarrollo cimentados en la justicia cultural y social.

Evidentemente existen muchas posiciones de partida desde las que abordar un fenómeno tan complejo como el educativo. A partir de los ochenta la crisis ideológica (y teórica por derivación) ha dado origen a la proliferación de discursos intelectuales abiertamente escépticos, donde los intentos de ofrecer alternativas de futuro son excesivamente escasos. Frente a estas posiciones, debemos investigar partiendo de que, tal como señala Zemelman, la realidad no puede ser vista como prácticas sociales cristalizadas, sino como un ámbito de prácticas posibles².

² ZEMELMAN, H. (1993): *Conocimiento y Conciencia (Verdad y elección)*; en OSORIO, J. y WEINSTEIN, L. (ed.): *El Corazón del Arco Iris. Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo*, CEAAL,

Sería enormemente valioso que el conocimiento acumulado a través de múltiples y variadas investigaciones se traduzca, en la medida de lo posible, en alternativas prácticas. En la búsqueda de estas alternativas existe actualmente una clara tendencia a la "especialización" (estudios sobre medio ambiente, sobre la situación de la mujer,...) que han llegado a influir de forma notoria en los movimientos sociales e intelectuales considerados transformadores (movimientos ecologistas, feministas, pacifistas, en pro de los países empobrecidos³,...). Esta trampa reduccionista reproduce la incultura al alejarnos de una visión global de la realidad, del análisis conexo de los problemas que afectan a nuestras sociedades y en consecuencia, de la posibilidad de búsqueda de soluciones y cambios sociales globales y útiles. La actual división de las ciencias sociales en áreas de conocimiento parceladas dificulta en gran medida este objetivo tan complejo,

"porque si hablamos de globalización, la globalización es un fenómeno integrado, es un fenómeno multidimensional; no es sólo económico, no es sólo cultural, es también político y por tanto social y, en consecuencia, psicológico y todo a la vez. No es que haya un factor económico que desencadene factores políticos, que a su vez desencadenen factores sociales, que a su vez provoquen cambios en la cultura, y a su vez, en última instancia, cambien los hábitos, las expectativas y percepciones de la gente sobre el mundo cotidiano - sobre su condición de sujeto-. Es todo a la vez. La historia es así. Es simultánea en sus dimensiones. Es por eso que es difícil. Difícil es estudiar historia y más difícil todavía es entenderse como sujeto histórico"⁴.

En los últimos años han surgido algunas líneas de trabajo que pretenden, a pesar de

Santiago de Chile, p. 94.

³ A lo largo del presente trabajo hemos optados por utilizar del concepto de <<países empobrecidos>> porque refleja con mayor rigor la relación existente entre el enriquecimiento de unos y la persistente pobreza de otros, exponiendo de forma manifiesta los vínculos Norte-Sur. Igualmente haremos uso del concepto de <<países en vías de desarrollo>> o <<países en desarrollo>> por considerar que en la situación actual todos se encuentran abocados a seguir un único modelo y alcanzar las metas estimadas como válidas desde el sistema capitalista, aunque en la mayoría de los casos esta elección no se realice libremente. Y por último, evitaremos en lo posible el uso de <<países del Tercer Mundo>>, ya que si bien sus orígenes se encuentran en la definición de los países no alineados durante la guerra fría, su posterior utilización ha sido muy cuestionada por establecer una jerarquización de los países basada en parámetros economicistas.

⁴ ZEMELMAN, H. (1999): *La historia se hace desde la cotidianidad*; en VV.AA.: *Fin del Capitalismo Global . El Nuevo Proyecto Histórico*, Tlalaparta, México, p. 188.

los complejos procesos que analizan, ofrecer alternativas más globales de transformación social. La presente tesis pretende contribuir a dicho logro, estudiando los distintos problemas que rodean a la desigualdad social en la educación y tratando de aportar no sólo un marco de reflexión sino soluciones viables y prácticas para solventar aquello que se ponga en cuestión. Necesitamos crear un discurso intelectual capaz de favorecer alternativas reales que contribuyan en última instancia a la oportunidad de ser iguales y a la libertad de elección, independientemente de la etnia, sexo, religión,... en definitiva, de la cultura de las personas. Este trabajo pretende ser una humilde contribución, que ojalá pudiera ser articulada en propuestas de mayor envergadura con el propósito de encontrar caminos posibles que sean trazados en justicia social y cultural.

Ahora bien, hay que reconocer que ante las circunstancias actuales no hay una forma sencilla de construir senderos nuevos, nuevas posibilidades para que grupos asediados puedan conocer realmente sus condiciones de existencia y las vías para lograr su propio desarrollo. La complejidad de las estructuras sociales, de las relaciones internacionales existente entre las sociedades, en definitiva, de los procesos en que las culturas subsisten, obligan a realizar análisis que gozan de una enorme dificultad. Si la presente investigación pretende no limitarse a propuestas teóricas y se plantea como objetivo inicial dar algunas propuestas prácticas para contribuir a que la educación facilite el mestizaje cultural y estilos mixtos de desarrollo, el análisis debe enmarcarse en un contexto amplio, profundizando en aspectos históricos, económicos, políticos... Por ello este estudio no se realizará obviando los diferentes factores que nos ayudan a entender el componente educativo.

Todo estudio que pretenda este objetivo se verá enriquecido si investiga situaciones reales donde se produzcan relaciones entre culturas diferentes. Una posibilidad rica en múltiples conexiones entre realidades muy distantes es el campo de las relaciones internacionales, en cuyo seno se establecen relaciones de carácter económico, político, social y cultural. Ahora bien, la complejidad de este tema es tal, que es necesario clarificar que abordaremos las relaciones internacionales desde una perspectiva concreta, acotada por el

propósito de este trabajo que es investigar las posibilidades del mestizaje. Por ello, nos centraremos en el ámbito cultural y más concretamente, en el educativo, estableciendo el espacio de trabajo en la cooperación educativa internacional.

El marco de las relaciones internacionales e incluso el de la cooperación educativa internacional continúa siendo muy amplio y complejo para poder ser abordado desde una sola investigación. Por razones históricas y culturales, América Latina proporciona un terreno fértil que facilita el análisis de relaciones entre culturas. La influencia de la cultura acosadora occidental se puede observar en casi todas sus poblaciones y en cada una de ellas presenta niveles diferentes.

Se requiere puntualizar que la presente investigación no incluirá las poblaciones y culturas que permanezcan aisladas y no tengan influencia de la cultura asediadora occidental⁵. Tampoco abordará aquellas poblaciones cuyo contacto con la cultura excluyente está implicando su desaparición, no sólo cultural sino física. Nos estamos refiriendo a poblaciones como los bosquimanos de Africa Austral o los indios kayapó del Amazona, cuya persecución y aniquilación continúa siendo la tónica general en su relación con Occidente. Estas poblaciones conservan la mayoría de sus valores culturales; su poca o escasa adaptación a la cultura marginadora occidental les está costando su supervivencia, ya no sólo como cultura sino como seres humanos. Estos grupos culturales gozan de características peculiares que los diferencian de aquellos que sobreviven a través de su modificación o adaptación a las influencias externas. La presente investigación no centrará su análisis en dichas culturas, no por considerarlas irrelevantes sino porque pretende profundizar en los mecanismos de intercambio, en los procesos interculturales que se producen en el encuentro entre la cultura acosadora y otras culturas. La destrucción total de una cultura implica el

⁵ No estamos seguros de que existan en la actualidad sociedades totalmente aisladas; pero sí sabemos de la existencia de comunidades que reclaman el 'derecho a no ser contactadas'. Ejemplos de ellas los encontramos en la Selva Amazónica, concretamente en la Reserva de la Biosfera del Manu, ubicada en el Departamento de Madre del Río en Perú frontera con Bolivia. Estos grupos culturales rechazan el modelo de desarrollo dominante en la actualidad y pretenden optar por otras formas de desarrollo que les permitan conservar la naturaleza, sus lenguas, sus conocimientos, sus valores y sus tradiciones.

cierre hermético de las puertas al mestizaje cultural, vía que *a priori* se considera necesaria para el sostenimiento de la pluralidad cultural existente en el planeta y la configuración de estilos mixtos de desarrollo, cuestión que encararemos detenidamente en esta investigación.

La realidad latinoamericana presenta, en líneas generales, la conciencia y la estructura mental occidental existiendo en su seno una serie de clases y culturas. A pesar de ello, la diversidad y complejidad de sus sociedades dificultan el diseño de un esquema que pueda englobar toda América Latina o cualquiera de las sociedades que en su seno se desarrollan. Las relaciones que se establecen entre las diferentes clases sociales, las distintas culturas y entre las clases existentes y las culturas, son múltiples y heterogéneas. En un principio, en general, en el seno de las sociedades latinoamericanas todas las culturas y las clases sociales se relacionan unas con otras, produciéndose un sinfín de posibles interacciones sociales y culturales. El análisis de espacios concretos donde la cultura asediadora se encuentra en contacto con culturas asediadas, estando ambas claramente diferenciadas, facilita y enriquece en gran medida la realización de este estudio.

Territorios ricos en estas características los encontramos en países como Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia con una alta presencia cuantitativa y cualitativa de poblaciones indígenas. O en el caso de México, donde la población indígena a pesar de no ser mayoritaria presenta una relevancia significativa para dicha nación. Otra ventaja que presentan estos países es la existencia de una clara y evidente relación entre las clases y las culturas. Existe una minoría dominante que posee, en la mayoría de los casos, la cultura hegemónica occidental; y una amplia clase desposeída que posee, en general, culturas no hegemónicas⁶.

⁶ Entenderemos a lo largo del presente trabajo por cultura no hegemónica, sea occidental o no: cultura asediada, invisible, marginada, excluida, acosada o silenciada. Ello no supone ignorar los procesos de ilegitimación cultural que tienen lugar en las propias culturas no hegemónicas, tal y como Gramsci señalaba en sus trabajos. Pero esta importante cuestión será abordada con detenimiento a lo largo del presente trabajo.

En líneas generales, la cooperación internacional establece relaciones en el seno de cada país entre la clase dominante - clase media (expertos nacionales) que se rigen, en general, bajo la cultura asediadora occidental y que son normalmente los protagonistas o responsables de la toma de decisiones; y las clases no hegemónicas, que normalmente poseen una cultura asediada no occidental y normalmente son los "beneficiarios"⁷ de los proyectos de cooperación internacional. Además, los expertos internacionales que también son responsables de la toma de decisiones, cuando llegan a los países receptores se convierten por *status social*, renta económica y cultura en personas pertenecientes a la clase dominante y sus relaciones en el nivel de ejecución de los proyectos deben realizarse con personas pertenecientes a una cultura marginada.

Todo ello nos ha llevado a decantarnos por el estudio de los países señalados a la hora de realizar el presente trabajo, quedando acotado el espacio de análisis a la cooperación educativa internacional en México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, ya que en ellos se produce una diversidad rica en relaciones entre culturas, destacando las que se establecen entre la cultura visible y las culturas invisibles.

Dada la amplitud del campo de investigación a analizar: tipo de cooperación (oficial y no oficial); nivel de actuación (diseño, negociación, implementación, evaluación,...); áreas sectoriales de ejecución (salud, educación, industria, medio ambiente,...); tipos de proyectos (de ayuda de emergencia, de infraestructura, de desarrollo,...); características de la población "beneficiaria" (indígenas, campesinos, mujeres,...); zonas de ejecución de los proyectos (rural o urbana); países financiadores; etc.; es necesario seleccionar o limitar en mayor medida el marco concreto de análisis más conveniente para el logro de los objetivos de la presente tesis.

⁷ Se utilizarán a lo largo de esta investigación los conceptos de "beneficiarios" y "receptores" por ser los más usuales en el mundo de la cooperación. A pesar de ello queremos señalar que entendemos que la cooperación, tal y como su nombre indica, debe beneficiar a todas las partes implicadas, siendo esta la razón por la que haremos uso de dichos conceptos entrecomillados.

Comenzaremos acotando el tipo de cooperación. La cooperación internacional presenta diversos ámbitos de actuación que pueden sintetizarse en dos: cooperación oficial y cooperación no oficial⁸. Nuestro estudio se ceñirá a la cooperación oficial por diversas razones, siendo la más destacada la existencia de mayor disponibilidad, organización y fiabilidad de la información. Sólo en Bolivia, por ejemplo, operan más de cuatrocientas Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), de las cuales se desconocen en gran medida sus acciones, dimensiones,... incluso por el propio gobierno boliviano y mucho menos se dispone información fiable respecto a sus proyectos. Este hecho imposibilita realizar un análisis mínimamente riguroso en el ámbito de cooperación no oficial respecto al campo concreto de investigación que deseamos abordar.

Pero el campo de la cooperación oficial internacional continúa siendo excesivo para el objeto de nuestra investigación. Podemos encontrarnos básicamente con la cooperación bilateral llevada a cabo Estado a Estado o bien la cooperación multilateral realizada fundamentalmente por Organismos Internacionales⁹, decantándonos por esta última debido a varias cuestiones. La dimensión transnacional de estos organismos proporcionará una visión más amplia y compleja que si centramos el análisis en la cooperación oficial bilateral, ya que no se limita a directrices concretas de un país sino a directrices que implican una combinación de intereses de muchos. A ello debemos añadir que para el estudio que nos atañe no presenta relevancia el factor de país financiador ya que la mayoría de los países

⁸ La cooperación oficial y la cooperación no oficial también son conocidas como cooperación gubernamental y no gubernamental. Haremos uso de la primera para hacer referencia en este trabajo a aquellas acciones de cooperación que son promovidas, financiadas, coordinadas y evaluadas directamente por organismos oficiales gubernamentales, ya sean internacionales, nacionales o locales. Y por cooperación no gubernamental entenderemos aquellas acciones de cooperación promovidas, coordinadas y evaluadas por los organismos oficiales no gubernamentales (ONGs), ya sean internacionales, nacionales o locales. Sus fondos pueden proceder de fuentes privadas o públicas.

⁹ Por cooperación bilateral entendemos a aquellas relaciones de cooperación que los estados donantes canalizan directamente hacia los receptores, sean éstos los gobiernos de los países receptores u otras organizaciones. Y por cooperación multilateral haremos referencia a aquellas relaciones de cooperación que los Estados establecen a través de los Organismos Internacionales, encontrándose implicados numerosos países bien como financiadores o como receptores de la ayuda. Los organismos internacionales reciben los fondos de diversos Estados para realizar sus actividades, siendo ellos los gestores y responsables de su utilización y no los gobiernos donantes; en PÉREZ ARMIÑO, K. (dir.) (2000): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria/ Hegoa, Barcelona, p. 120.

financiadores de la cooperación oficial se enmarcan dentro de la cultura visible occidental¹⁰. Por ello pensamos que presenta mayores ventajas abordar el estudio en este ámbito específico de la cooperación, estimando que las recomendaciones que se puedan deducir de este trabajo puedan ser, en cierta medida, más generalizables.

En referencia a los niveles de actuación, podríamos establecer a grandes rasgos que existen dos grandes niveles: un nivel de identificación, negociación y toma de decisiones; y un nivel de ejecución. En el primer nivel participan los expertos internacionales de los organismos u organizaciones "donantes" y los expertos delegados por las organizaciones receptoras; normalmente, las personas designadas por ambos están formadas en el ámbito de la cultura visible. Así, en este nivel, las relaciones e intercambios de culturas no parecen que puedan ser muy amplios y ricos. En cambio, en el nivel de ejecución de los proyectos de cooperación internacional sí se pueden producir encuentros entre distintas culturas (depende del país donde se ejecuten dichos proyectos). Lo usual es que los proyectos sean diseñados por expertos nacionales o internacionales que suelen ser extranjeros o extraños¹¹ a las zonas donde se llevarán a cabo dichos proyectos. Normalmente estos expertos se rigen bajo la cultura asediadora; en cambio, las comunidades donde se interviene suelen pertenecer a culturas asediadas, ya bien sean occidentales o no. Es precisamente en el nivel de ejecución de los proyectos donde conviene centrar la investigación ya que éste ofrece grandes posibilidades para analizar encuentros entre culturas, posibilitando con ello la búsqueda de alternativas favorables a la pluralidad cultural; y construir un discurso crítico sobre la ética que se detecta en las prácticas de una cooperación reparadora.

En referencia a las áreas sectoriales de ejecución de los proyectos a estudiar hemos seleccionado aquellos proyectos de carácter fundamentalmente educativo, ya que la educación ha sido el ámbito de investigación seleccionado en este trabajo. Respecto a la

¹⁰ A excepción de Japón cuya cooperación oficial con América Latina es notable. Debe puntualizarse que aunque este país culturalmente no sea occidental, económicamente está en el circuito occidental de la globalización del capital.

¹¹ Extranjero (del fr. ant. <<estrangier>>, de <<estrangeu>>, extraño), según el diccionario MOLINER, M. (1989): *Diccionario de uso del español*, GREDOS, Madrid, p. 1265.

población beneficiaria hemos dado prioridad a las poblaciones indígenas por poseer culturas claramente ignoradas y silenciadas durante siglos. Y respecto a las zonas de ejecución hemos otorgado prioridad a las zonas rurales porque en ellas vive la mayoría de las poblaciones indígenas. Además, en dichas zonas las culturas silenciadas mantienen una mayor idiosincrasia debido a sus dificultades de comunicación con el exterior, significando la cooperación en dichos contextos un canal relevante de conexión entre la cultura excluyente occidental y el resto de las culturas. En el ámbito urbano, la importancia de la cooperación disminuye notablemente ya que existen numerosos canales, tal vez más destacados, que facilitan las conexiones entre distintas culturas.

Esta decisión se ha visto favorecida por la experiencia de la investigadora en proyectos de ésta índole. Durante un año, como experta internacional trabajó en la Organización Internacional del Trabajo -OIT- en el proyecto titulado “*Forlalecimiento Organizativo y Gerencial de Empresas Asociativas en Áreas Rurales*” -FORGE- (BOL/91/M01/NET), financiado por Holanda e implementado en las provincias de Cochabamba, Sucre y Santa Cruz de la Sierra en Bolivia. Su labor se centró fundamentalmente en Cochabamba y Sucre, teniendo asignadas funciones encaminadas a la formación de capacitadores de módulos lecheros, entre las que destacaban: la identificación de necesidades de capacitación; el diseño, ejecución y evaluación de programas de formación de formadores; y elaboración de materiales didácticos. Las personas que debían ser formadas eran fundamentalmente quechuas y hombres, debiendo adquirir los conocimientos necesarios para el funcionamiento administrativo, organizativo y gerencial de sus empresas; es decir, básicamente, contenidos de contabilidad, planificación y gestión, pero también de democracia interna. Igualmente debían ser formados para poder transmitir dichos contenidos al resto de los integrantes de sus empresas con el objeto de que la rotación anual de cargos fuera factible, tal y como establecían sus estatutos. Para ello necesitaban además de adquirir los conocimientos anteriormente señalados, aprender técnicas de comunicación, técnicas de liderazgo y metodologías educativas.

A dicha experiencia podemos agregar que la presente investigadora trabajó con anterioridad como experta asociada en el proyecto de ámbito latinoamericano titulado “*Apoyo a la Formación y Capacitación Técnica para el Desarrollo Cooperativo*” - ALCECOOP- (RLA/88/MO4/SPA), centrando su trabajo en un proyecto de Educación a Distancia cuyas tareas asignadas, en dicha ocasión, estaban dirigidas a la formación de formadores en Costa Rica, Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Panamá. Si bien este trabajo se inició financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional -AECI-, continuó funcionando mediante la financiación española a la OIT. Anteriormente y posteriormente a su trabajo en el ámbito de la cooperación gubernamental internacional, trabajó y continúa haciéndolo como voluntaria en el marco de las ONGDs. Pero la experiencia laboral realizada en la OIT gozó de mayor riqueza, no sólo por estar trabajando en el terreno sino también por la formación recibida desde dicha organización. Todo ello, pero fundamentalmente la experiencia vital y emocional, ha motivado la elección de los OIG para investigar las cuestiones que más nos inquietan, esperando que los análisis y reflexiones gocen de mayor profundidad.

El tipo de proyectos seleccionados se enmarcará en la cooperación para el desarrollo, ya que son éstos los que presentan de forma más frecuente la educación como un componente para el logro de sus objetivos y mejora de las condiciones de vida de las personas y las comunidades. Los proyectos de ayuda de emergencia, alimentaria, de infraestructura¹², etc. normalmente implican la compra o envío de materiales y su correspondiente distribución y entrega, simplificándose en gran medida las relaciones culturales que se producen en su seno y con ello, empobreciéndose las posibilidades de estudio de dichas conexiones.

¹² La ayuda de emergencia consiste en la transferencia de fondos o envío de materiales en situación de catástrofes, normalmente naturales. La ayuda humanitaria hace referencia a la transferencia de fondos y envío de materiales con el objeto de que las personas puedan cubrir sus necesidades básicas más elementales sino son capaces de hacerlo por sí mismo. Normalmente se encuentra asociada a situaciones de hambruna o conflictos armados, donde un considerable número de personas queda a merced de la ayuda internacional. Y la ayuda alimentaria consiste en la transferencia de recursos a determinados países o sectores en forma de alimentos, bien donados o vendidos con al menos el 25% de concesionalidad; así como en forma de donaciones monetarias o créditos ligados a la compra de alimentos en los países donantes; en PÉREZ DE

Resumiendo, el campo de investigación a analizar queda establecido en **los proyectos ejecutados desde la cooperación educativa internacional para el desarrollo, apoyados por los OIG, en países de América Latina con una notable presencia indígena y que se realizan fundamentalmente en zonas rurales.**

Considerando todos los planteamientos anteriormente expuestos, se proponen las siguientes líneas de reflexión e investigación que deberá afrontar el presente trabajo:

1. Análisis de las propuestas epistemológicas en las que los OIG fundamentan su trabajo en materia de cooperación internacional, especialmente las referentes a los conceptos de desarrollo, cooperación y cultura; estudiando las evoluciones conceptuales que han tenido lugar desde la década de los cincuenta hasta la actualidad. Dicho trabajo permitirá determinar los límites y potencialidades hoy vigentes respecto a las corrientes de pensamiento existentes entorno al desarrollo/subdesarrollo, desentrañando a qué corriente ideológica y a qué modelo de desarrollo prestan sus servicios.
2. Elaboración de una propuesta teórica alternativa respecto a los conceptos de desarrollo, cultura y cooperación favorables a la construcción de estilos alternativos de desarrollo donde tenga cabida la pluralidad mestiza. Dicha propuesta tendrá como fundamentación una ética del desarrollo basada en la justicia social y cultural, favorable a políticas de reconocimiento y redistribución que permitan una vida digna para todos.
3. Investigación del estado de situación de las políticas trazadas y las acciones implementadas en materia de cooperación educativa internacional desde los OIG ante la pluralidad existente en la región latinoamericana, con el objeto de analizar si éstas están favoreciendo realmente el sostenimiento de la pluralidad cultural o

ARMIÑO, K. (dir.) (2000): op. cit., p. 42.

no. Con tal objetivo se abordarán, de forma prioritaria, las líneas de actuación trazadas en torno al reconocimiento cultural de las culturas indígenas latinoamericanas y los nuevos espacios creados para 'escuchar las voces' de estos grupos en la educación latinoamericana.

4. Aportación a la luz del trabajo realizado de sugerencias prácticas favorables a una cooperación educativa internacional que contribuya al sostenimiento y enriquecimiento de la pluralidad existente, abriendo caminos a la configuración de estilos alternativos de desarrollo que permitan un mundo 'globalmente' justo para todos.

Con el propósito de alcanzar nuestro objetivo hemos aplicado las siguientes metodologías de investigación. En la primera parte de este trabajo hemos recurrido a la revisión y análisis de diversas fuentes bibliográficas publicadas en torno al tema elegido, remontándonos a la década de los años cincuenta, momento en que la cooperación se une indisociablemente al desarrollo; y concluyendo en el momento actual, caracterizado por una crisis de este binomio. Los temas claves abordados han girado alrededor de las diversas corrientes de pensamiento elaboradas en referencia a los conceptos de desarrollo y cultura y sus consecuencias en la conceptualización de la cooperación. De enorme relevancia ha gozado el análisis de numerosos documentos realizados respecto a la pluralidad cultural (asimilación, multiculturalismo, interculturalismo y mestizaje cultural) desde diversos campos de investigación (filosófico, ético, antropológico, sociológico,...).

En la segunda parte de esta tesis, se han revisado y analizado diversas fuentes bibliográficas respecto a América Latina, los OIG y la cooperación educativa internacional. Dicha información ha sido combinada con el estudio y valoración de diferentes documentos específicos e informes respecto a la situación de la educación dirigida a las poblaciones indígenas, especialmente la educación intercultural implementada durante la década de los noventa en México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. A partir del trabajo realizado se ha

procedido a la utilización de técnicas comparativas, más concretamente a una yuxtaposición de datos, con el objeto de contrastar la realidad latinoamericana ante la pluralidad cultural con la propuesta teórica formulada respecto al desarrollo, la cultura y la cooperación. Ello ha permitido elaborar sugerencias concretas para que la cooperación educativa internacional contribuya realmente a la justicia social y cultural.

Las fuentes de información utilizadas para este cometido han sido seleccionadas atendiendo a diversos criterios. Para la realización del análisis y la propuesta teórica se ha recurrido a fuentes primarias oficiales fundamentalmente de las Naciones Unidas -NNUU-, destacando las del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, el Banco Mundial -BM-, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, la Comisión Económica para América Latina -CEPAL- y la OIT; y a fuentes no oficiales procedentes de diversos autores con el objeto de contrastar dicha información. Respecto a las fuentes secundarias hemos hecho uso de manuales clásicos de relaciones internacionales, organismos internacionales y desarrollo económico; eso sí, dando prioridad a fuentes procedentes del Sur en lo que respecta a las propuestas en torno a los conceptos de desarrollo, cultura y cooperación. Y se ha requerido de fuentes auxiliares para disponer de mayor conocimiento respecto, sobre todo, a los contextos históricos, políticos y económicos de las diferentes décadas analizadas.

La realización práctica ha gozado de mayores obstáculos para mantener el rigor requerido en este tipo de trabajos, debido a la enorme dificultad referida a la obtención de datos de tipo cuantitativo y cualitativo. En general, en muchos países en vías de desarrollo las fuentes de información disponibles y las metodologías utilizadas son diversas y discontinuas, lo cual dificulta en gran medida la realización de un análisis global riguroso. Existen distintas limitaciones, unas referidas a los datos generales (económicos, sociales,...) y otras respecto a la información disponible sobre la cooperación educativa internacional en dichos países. En referencia a los indicadores debemos señalar que *"es conocido que las estadísticas de organismos oficiales(...) no son actuales ni muy confiables, especialmente*

los datos respecto a las zonas rurales, que, además, tienen muchas deficiencias y existen sospechas reales de que los indicadores oficiales sobre la situación social son demasiado optimistas"¹³.

Diversas son las razones que explican esta situación. En primer lugar los gobiernos no disponen de presupuestos que permitan hacer estudios rigurosos; y en segundo lugar, en muchas ocasiones presentan una visión más optimista para indicar los avances y el desarrollo de los mismos a escala mundial¹⁴. Respecto a la información disponible sobre cooperación internacional los datos también presentan serias limitaciones, entre las que se destacan, coincidiendo con algunos de los problemas descritos por Nico Van Niekerk, los siguientes:

- Es muy difícil encontrar datos reales sobre el impacto de los programas, porque por ejemplo, *"algunas consultoras empresariales, que (...) ejecutan programas por varios millones de dólares, y están buscando, al mismo tiempo, nuevos contratos, no tienen mucho interés en comunicar sus fracasos o experiencias negativas. Teóricamente, la financiadora debería controlar la calidad y el impacto del trabajo, pero en la práctica es un control limitado o muchas veces deficiente"*¹⁵.
- La falta de información y regulación por parte de los gobiernos de los países en vías de desarrollo respecto a los proyectos de cooperación, tanto de los organismos oficiales como de las ONGs.
- *"Muchos documentos son innecesariamente clasificados como confidenciales. Documentos cruciales para la definición de políticas, como por ejemplo los*

¹³ VAN NIEKERK, N. (1992): *La Cooperación Internacional y la persistencia de la pobreza en los países andinos*, MCTH Unidas, La Paz, Bolivia, p. 22.

¹⁴ Por ejemplo, según datos del PNUD, la proporción de matrícula en enseñanza primaria en Bolivia era del 79% en el periodo 89-90; citado en PNUD (1993): *Informe sobre Desarrollo Humano 1993*, PNUD - CIDEAL, Madrid, p. 181. Mientras que para el mismo periodo el Instituto Nacional de Estadística (I.N.E.), Departamento de Estadísticas Sociales de Bolivia, informaba que la proporción de matrícula primaria era de 82.9%; citado en MÜLLER & ASOCIADOS (1990): *Estadística Económicas 1990*, Müller & Asociados, La Paz, Bolivia, noviembre 1990, p. 326.

*memorándums del Banco Mundial o los informes del FMI, no son accesibles para un público mayor*¹⁵.

- Las acciones de cooperación se solapan con frecuencia en zonas concretas, siendo muy difícil especificar si las mejoras o los retrocesos en las condiciones de vida se deben a uno u otro proyecto. La descoordinación existente entre los distintos actores de la cooperación oficial limita o dificulta la obtención de datos enteramente fiables.
- Los cambios que se producen en las políticas concretas de los países empobrecidos son frecuentes y constantes, por lo que muchos problemas no se deben a causas que tengan su origen en los proyectos de cooperación sino en factores externos que en numerosas ocasiones impiden poner en práctica acciones acordadas de antemano.

Tras contrastar la información y analizar sus orígenes, hemos optado por utilizar las siguientes fuentes. Dentro de las fuentes primarias oficiales destacaremos las elaboradas desde los Ministerios de Educación de los países investigados, diversos informes de la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo -BID- y la Organización de Estados Latinoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-.

Las fuentes primarias no oficiales proceden de diversas organizaciones e instituciones principalmente latinoamericanas de carácter no gubernamental, entre las que destacan el Centro de Investigaciones y Promoción del Campesinado -CIPCA-, Asociación Peruana de Estudios e Investigaciones por la Paz -APEP-, Fundación Rigoberta Menchú Tum y el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales -ILDIS-. Y las fuentes secundarias han correspondido fundamentalmente a obras de diversos autores de reconocido prestigio en la región y manuales de historia de América Latina, siendo utilizados para clarificar diversos contextos históricos, políticos y económicos.

¹⁵ VAN NIEKERK, N. (1992): op. cit. p. 23

Deseamos cerrar este preludio resaltando que la presente tesis se suma al trabajo realizado durante años en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje; y más concretamente en el Área de Teoría e Historia de la Educación que viene realizando un destacado esfuerzo aportando diversos trabajos en materia de desarrollo y cooperación internacional. Sobresalen, en dicho sentido, las tesis doctorales presentadas por las Doctoras Mercedes García de la Torre Gómez bajo el título de *“La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe”* y Zenaida Toledo Padrón, con título *“Educación, Desarrollo y Planificación Educativa según propuestas de la UNESCO (1960-1990)”*. Estas investigaciones han servido de punto de partida e inspiración para este trabajo, el cual deseamos que se sume a este noble esfuerzo que persigue, en última instancia, un mundo mucho mejor que el que nos ha tocado vivir.

¹⁶ Idem

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ÉTICOS SOBRE EL DESARROLLO Y LA CULTURA. CONSECUENCIAS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COOPERACIÓN

PRESENTACIÓN

El trabajo que iniciamos con ilusión ha sido estructurado en dos grandes bloques. La **Parte I** de esta tesis doctoral bajo el título de *“Fundamentos teóricos y éticos sobre el Desarrollo y la Cultura. Consecuencias en la conceptualización de la Cooperación”*, se ha destinado a la elaboración de una propuesta de carácter epistemológico y ético respecto a las grandes cuestiones que atañen a la cooperación educativa internacional, estimando como más relevantes las relaciones internacionales, el desarrollo, la cultura y la cooperación. La **Parte II** titulada *“La Cooperación Educativa Internacional en América Latina ante el reto del Desarrollo y la Pluralidad Cultural”* ha tenido como propósito confrontar la propuesta teórica diseñada con la realidad latinoamericana. Esta labor se realiza con el propósito de revisar los planteamientos teóricos formulados a la luz de la práctica y establecer recomendaciones y conclusiones favorables a la diversidad cultural en una realidad concreta.

La **Parte I**, que a continuación se expone, presenta dos grandes capítulos. En el Capítulo Primero, *“Las Relaciones Internacionales y el Desarrollo, la Cooperación y la Cultura a lo largo de cinco décadas”*, se exponen las características fundamentales de las relaciones internacionales y se analizan las principales propuestas teóricas elaboradas por diversos autores desde numerosas corrientes, enfoques y modelos. En el Capítulo Segundo se presenta una propuesta teórica y ético-filosófica bajo el título de *“Una Ética del Desarrollo válida ante la pluralidad cultural y sus consecuencias en el Desarrollo, la Cultura y la Cooperación”*.

En el **Capítulo Primero**, al encontrarse este trabajo acotado a un campo de investigación que traspasa fronteras nacionales, se ha abordado el amplio marco de las relaciones internacionales en un apartado específico denominado *“Las Relaciones*

Internacionales y su permeabilidad a la pluralidad cultural” ya que sus fundamentos teóricos se han realizado desde la perspectiva de la cultura. En él se expone la concepción utilizada de las relaciones internacionales y qué se entiende por sociedad internacional en este estudio, siendo necesario tener en cuenta los debates existentes en la actualidad respecto a su dinámica, al protagonismo de sus actores y al papel que desempeña la cultura en dicho ámbito.

Con el objeto de lograr una mayor clarificación, hemos estimado conveniente exponer los actores más destacados, su clasificación y las posibles relaciones que pueden establecerse entre ellos. Hemos destacado como actores más relevantes: los Estados, los Organismos Internacionales Gubernamentales (objeto de estudio), los Organismos Internacionales No Gubernamentales, las Firmas Multinacionales, La Opinión Pública y el Individuo como actor internacional; poniendo claramente de manifiesto que los Organismos Internacionales Gubernamentales únicamente son un actor más de los numerosos existentes. Los factores más destacados de las relaciones internacionales también han sido abordados y hemos valorado que entre los múltiples existentes no pueden obviarse: el Espacio, las Personas, el Progreso Tecnológico, y de manera muy especial las culturas, designando a éstas un espacio destacado.

En dicho apartado igualmente se han tratado con brevedad los principales problemas existentes que hacen que el mundo se encuentre en una situación desoladora. La exposición de los conflictos actuales pone de manifiesto la urgente necesidad de realizar aportaciones que contribuyan a encontrar nuevos caminos que permitan sociedades justas y alcanzar nuevas dinámicas en las relaciones internacionales, que sin duda conllevan un Nuevo Orden Internacional que no excluya a la mayoría de la población del planeta. Con tal objeto ha sido elaborado un segundo apartado del Capítulo Primero titulado *“Desarrollo, Cooperación y Cultura, conceptos indisociables a lo largo de cinco décadas”*; exponiendo y analizando las diversas corrientes de pensamiento elaboradas respecto al desarrollo y la cooperación. Hemos remontando su análisis a los años 50, fecha en la que comienzan a producirse numerosos procesos de descolonización y el concepto de cooperación se liga indisociablemente al de desarrollo. Éstas corrientes, lejos de seguir un proceso lineal, siguen un proceso de reformulaciones

constantes, de retrocesos, de propuestas y contrapropuestas,... Pero muchas de ellas, aunque han sido fuertemente cuestionadas, coexisten en la actualidad, por lo que ha sido necesaria su revisión para definir con claridad la propuesta teórica de este trabajo.

Las diversas corrientes de pensamiento que caracterizan cada época influyen en todos los ámbitos de la realidad. Así, encontramos una clara conexión entre el concepto de desarrollo y la manera de concebir las culturas y sus relaciones. Y aunque se han tomado como punto de partida del análisis las teorías existentes respecto al desarrollo, no pretendemos insinuar que éstas han sido impermeables a lo largo de la historia a las aportaciones realizadas desde otros ámbitos, como por ejemplo, el cultural.

Hemos de señalar que aunque la reflexión en torno a las diferentes corrientes de pensamiento se expone estructurada por décadas, somos conscientes de que no se ajustan estrictamente a periodos perfectamente acotados en el tiempo. Hemos hecho uso de este tipo de presentación para poder realizar el análisis con cierto orden, orden que en la práctica escapa a cualquier tipo de acotación temporal estricta. Así, en cada década hemos analizado el desarrollo, la cooperación y la cultura, manteniendo la estrecha relación existente entre dichos conceptos. La metodología utilizada para elaborar este apartado permite realizar la lectura de cada concepto en particular a lo largo de las décadas abarcadas, es decir de los años cincuenta hasta la actualidad.

Una vez expuestos y analizados los diferentes paradigmas, modelos y enfoques existentes, ha sido posible configurar una propuesta propia que se expone en el **Capítulo Segundo**. Pero antes de afrontar dicho reto ha sido necesario elaborar en un primer apartado titulado "*La Ética del Desarrollo ante la pluralidad cultural*", ética que sustenta todos los fundamentos teóricos y conceptuales que hemos estimado deseables. Es necesario poner de manifiesto las grandes dificultades para esbozar alternativas, dado que en el actual momento histórico no existe un referente claro que defender, no existen alternativas nítidamente articuladas y mucho menos en marcha. Aunque también es cierto que a inicios de siglo XXI la "parálisis intelectual" sufrida por la izquierda comienza a movilizarse. Los esfuerzos son notables e incontables, pero las dificultades también lo son; ello nos hace sentir en cierto modo desalentados a la hora

de empeñarnos en buscar soluciones, pero no hay más remedio que encontrarlas y no renunciar a la esperanza. Son estas las circunstancias y no otras en las que se elabora esta propuesta, por lo que más que una proposición totalmente elaborada, trataremos de reflexionar sobre algunas cuestiones éticas que condicionan la cultura, el desarrollo y la cooperación que creemos que deben ser tenidas en cuenta en estos momentos de búsqueda. Con tal propósito hemos realizado una somera revisión de la ética vigente en la actualidad y de los grandes límites que ésta presenta y hemos asumido el riesgo de tomar posiciones frente a los derechos humanos, instrumentos tan demandados desde todos los ámbitos, destacando los movimientos sociales alternativos.

Los principios y valores que definen la ética del desarrollo expuesta han guiado y condicionado la propuesta teórico conceptual respecto al desarrollo, la cultura y la cooperación. Hemos de clarificar que ha sido imposible elaborar proposiciones separadas respecto al desarrollo y la cultura. Dado el carácter inclusivo de dichos conceptos hemos optado por exponer en un segundo apartado una propuesta única titulada *“El binomio indisociable del Desarrollo y Cultura y sus consecuencias en la Cooperación”*.

CAPÍTULO PRIMERO

LAS RELACIONES INTERNACIONALES Y EL DESARROLLO, LA COOPERACIÓN Y LA CULTURA A LO LARGO DE CINCO DÉCADAS

A. LAS RELACIONES INTERNACIONALES Y SU PERMEABILIDAD A LA PLURALIDAD CULTURAL.-

INTRODUCCIÓN.-

Las relaciones internacionales han sido abordadas desde diversas corrientes de pensamiento, en numerosas ocasiones con planteamientos enfrentados. A grandes rasgos destaca el Realismo Político, expuesto por Tucídides y Maquiavelo, que sostiene que los Estados actúan en la sociedad internacional únicamente para intentar incrementar sus cuotas de poder. Los defensores de esta corriente de pensamiento centran su atención en el poderío militar y económico, y parten de la idea de que lo que logra un estado en el plano internacional, lo pierde otro, hecho que repercute de forma relevante en las relaciones de cooperación que se establecen entre los estados afectados.

Al ampliar los distintos aspectos a tener en cuenta en el análisis de las relaciones internacionales, surge la corriente Neorealista o el denominado Realismo Estructural y, durante 1920 y 1930, la corriente Idealista. Esta última concepción defiende que la legislación y la ética internacional influyen más que el poder en los acontecimientos internacionales y observa el mundo como una comunidad de naciones con capacidad de trabajar unidas en la resolución de los problemas de la sociedad internacional.

Tras la Segunda Guerra Mundial, el Liberalismo propone que las relaciones internacionales evolucionan a través de pequeños cambios a lo largo del tiempo,

centrándose en la idea de interdependencia entre los países y en el beneficio mutuo que pueden lograr a través de la cooperación. Será el Neoliberalismo surgido en la década de los ochenta, el que centre su análisis en el papel decisivo que la Organización de las Naciones Unidas -ONU- y otras instituciones internacionales puedan jugar en la resolución de conflictos, dando un papel relevante a la cooperación internacional¹. El aporte de la corriente Marxista y Neomarxista durante el siglo XX también ha sido relevante al considerar las relaciones internacionales como una prolongación de la lucha de clases, en este caso entre países ricos y pobres, encontrándose las claves para entender las relaciones internacionales en la explotación y la desigualdad².

En líneas generales, a lo largo de la historia, nos encontramos con corrientes de pensamiento que centran el análisis de las relaciones internacionales en el papel de dominación y poder desempeñado por los Estados³. Pero según García de la Torre:

“Frente a las concepciones interestatalistas, otros autores⁴ centran el objeto de las Relaciones Internacionales, en una concepción relacional, es decir, basada en una existencia de relaciones entre individuos, grupos o gobiernos, que tienen como característica diferencial el que se establecen a través de las fronteras de los Estados”⁵.

¹ Hay que señalar que acontecimientos como la intervención militar de la OTAN en Serbia en 1.998 y la de EEUU y sus aliados en Afganistán (2002), sin consulta ni consentimiento previo de las Naciones Unidas, ponen en tela de juicio estos planteamientos.

² Este enfoque tuvo sus raíces en la teoría del imperialismo desarrollada por Lenin en su obra *El imperialismo, fase superior del capitalismo* (1916).

³ N. J. Spykman las definía en 1933 como las “*relaciones entre individuos pertenecientes a diferentes Estados*”. Deutsch (1960) por su parte, las considera “*relaciones a través de las fronteras, efectivamente identificables, de distintas unidades políticas*”. J. J. Chevalier, utiliza la expresión 'complejo relacional internacional' que define como “*un entrelazamiento de relaciones de toda clase entre los diversos Estados, anudadas en el seno de ese medio especial que se denomina comúnmente sociedad internacional*”; en TRUYOL y SERRA, A. (1991): *La Sociedad Internacional*, Alianza Universidad, Madrid, p. 15.

⁴ Ya en la década de los cincuenta SCHWARZANBERGER (1.951) señalaba que las relaciones internacionales hacen referencia a aquellas relaciones entre grupos, entre grupos e individuos y entre individuos, que afectan de modo esencial a la sociedad internacional en cuanto tal; en SCHWARZANBERGER, G. (1960): *La política del poder. Estudios de la Sociedad Internacional*, F.C.E., México/Buenos Aires, p. 4 (traducción de J. Campos y E. González); citado por CALDUCH CERVERA, R. (1991): *Relaciones Internacionales*, Ciencias Sociales, Madrid, p. 23.

⁵ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): *La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*, tesis doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, p. 21 (inédita).

El inicio de dinámicas de cooperación entre los distintos actores internacionales da como resultado una mayor complejidad en las relaciones que se establecen, no limitándose a relaciones de dominio y poder. Las relaciones de cooperación, si bien están influidas o mediatizadas por el poder desigual de los actores, no se pueden reducir sin más y en principio, a simple dominación. Por ello, hay que tener en cuenta “*la existencia de una auténtica sociedad, dentro de la cual surgen relaciones, no sólo entre los representantes de las unidades políticas autónomas, sino entre individuos y grupos de particulares, a través de las fronteras estatales*”⁶, pudiéndolas definir como:

*“Todas aquellas relaciones que se realizan más allá de las fronteras nacionales, entre Estados o grupos no estatales; organismos internacionales o individuos; ya sean de carácter comercial, cultural, social o político”*⁷.

LA SOCIEDAD INTERNACIONAL.-

La sociedad internacional de alcance mundial es un fenómeno reciente. Aunque sus orígenes pueden establecerse a finales del siglo XVI, principios del siglo XVII, no se puede considerar totalmente establecida hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando adquirirá una serie de características que la diferencian de otros periodos históricos, destacando la configuración de una sociedad internacional única en el planeta donde la pluralidad de sociedades existente en otras épocas quedará atrás⁸.

Pero antes de la Segunda Guerra Mundial se produjeron una serie de acontecimientos relevantes, que marcaron la evolución histórica de las relaciones internacionales hasta el momento actual, destacando los siguientes sucesos a partir del siglo XVI.

⁶ MEDINA, M. (1.973): *La teoría de las relaciones internacionales*, Seminarios y Ediciones, Madrid, p. 152.

⁷ Ibidem, p. 147.

⁸ TRUYOL y SERRA, A. (1.991): op. cit., p. 27.

Con la creación del Sistema Europeo de Estados a partir de la Paz de Westfalia en 1.648, cobra Europa un cariz cultural y político además de geográfico y se desprende del adjetivo <<crisiana>> como definatorio. La hegemonía europea se mantuvo durante los siglos XVII, XVIII y XIX, evolucionando progresivamente hacia una pluralidad de estados celosos de su independencia que si bien, mostraban cada uno de ellos preocupación por sus intereses, a la vez permanecían unidos por el interés común del progreso y definían esta hegemonía bajo la expresión <<Sistemas de Estados Europeos>> o <<Sistema Político de Europa>>⁹.

Durante el siglo XX también acontecieron importantes acontecimientos que repercutieron en gran medida en las relaciones internacionales, entre los que destacan la Revolución Rusa de 1917 que conllevó la aparición de los estados socialistas y la Primera Guerra Mundial que tuvo, entre otras muchas consecuencias, el desplazamiento de Europa como centro de las relaciones internacionales.

Pero será a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando la dinámica de las relaciones internacionales se configure de una nueva forma. La aparición de dos grandes potencias (EEUU y URSS) y la ampliación de su radio de influencia, la posición de los países no alineados, los procesos de descolonización, el nacimiento de los organismos internacionales y de otros actores transnacionales (multinacionales, organizaciones no gubernamentales -ONGS-, ...) vienen a configurar la compleja estructura de la actual sociedad internacional. No debe obviarse la caída de la URSS durante la última década del s. XX que ha repercutido en que las relaciones internacionales se trasladen del binomio Este - Oeste, al de Norte - Sur.

En la actualidad la sociedad internacional se encuentra en una fase de consolidación ya que se están produciendo los siguientes fenómenos:

- La ampliación del número de actores y la consolidación de los actores dominantes en la estructura internacional.

⁹ TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): *Educación, Desarrollo y Planificación Educativa según propuestas de la UNESCO (1960 –1990)*, tesis doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, p. 29, (inédita).

- La institucionalización de las principales formas de relación internacional.
- El desarrollo de una interdependencia funcional entre las diversas estructuras internacionales (economía, política y cultura).
- La hegemonía de los valores de la seguridad, la estabilidad y el orden, como valores referentes para determinar la aceptación o rechazo de actores y relaciones internacionales¹⁰.

Estas tendencias descritas han influido de forma relevante en la manera de conceptualizar la sociedad internacional vigente, aunque al respecto aún existen controversias. En este estudio se entenderá por <<sociedad internacional>>:

“Aquella sociedad global (macrosociedad) que comprende a los grupos con un poder social autónomo, entre los que destacan los estados, que mantienen entre sí unas relaciones recíprocas, intensas, duraderas y desiguales sobre las que se asienta un cierto orden común”¹¹.

Es necesario puntualizar que “el orden común”¹² al que hacemos referencia en esta conceptualización está estrechamente ligado al actual modelo de desarrollo; y aunque común, no es justo y perjudica a muchos. Podemos observar estos aspectos en los distintos ámbitos de la sociedad internacional.

¹⁰ CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., p. 34.

¹¹ *Ibidem*, p. 64.

¹² Dicho orden se caracteriza por la ausencia de un orden jurídico internacional ante la primacía del principio de soberanía nacional, de tal manera que el *"derecho internacional no sería un derecho en el sentido propio del término, puesto que la red de convenciones tejida entre los Estados no implica ninguna obligación ni ninguna sanción"*; en MERLE, M. (1991): *La sociología de las relaciones internacionales*, Alianza Editorial, Madrid, p. 50. Algunos avances se han logrado al respecto, como es la creación del Tribunal Internacional de Justicia de las Naciones Unidas (conocido como Tribunal de la Haya) fundado en 1.945 con el objeto de resolver asuntos jurídicos entre naciones; aunque su capacidad real para hacer cumplir las decisiones tomadas a las naciones implicadas se encuentra bastante limitada. Aun así, posee autoridad moral en la resolución de conflictos entre Estados. Y la aprobación de la Corte Penal Internacional (C.P.I.) el 11 de abril de 2002, tras la ratificación por 66 países del *Estatuto de Roma* aprobado el 17 de julio 1998 por 120 naciones. Ésta a diferencia de la Corte Internacional de Justicia que resuelve conflictos entre Estados, juzgará a individuos acusados de crímenes de lesa humanidad, de genocidio, de guerra y agresión. El nacimiento de esta Corte ha sido posible a pesar de que EEUU, Rusia y China no han ratificado el estatuto.

En líneas generales podemos establecer tres grandes ámbitos de la realidad: el económico, el político y el cultural. Creemos que éstos cubren todos los aspectos abordables desde nuestro objeto de estudio. Atendiendo al ámbito económico, éste se centra prácticamente en un único modelo de desarrollo, el capitalista¹³, que lleva consigo el incremento de las desigualdades en la sociedad internacional. En el ámbito político se presenta la expansión del modelo neoliberal que se caracteriza por su apoyo al modelo económico capitalista con políticas de liberalización del mercado, el fomento de la actividad del sector privado, la reducción de las funciones del sector público y la consecuente eliminación del papel de los Estados como reguladores de las diferencias sociales. Frente a esta escasa diversidad¹⁴ en materia económica y política, nos encontramos una sociedad internacional que en el ámbito cultural se encuentra aún diversificada y fragmentada. Pero a pesar de esta amplia pluralidad cultural existente en la actualidad, no podemos obviar una clara tendencia, no sin contradicciones y conflictos¹⁵, a la homogeneización.

Día a día, la cultura asediadora occidental va adquiriendo una mayor relevancia en la vida cotidiana de las personas y en la sociedad internacional en su conjunto. Es decir, que a la visión monolítica del mundo en materia económica y política, se va agregando la cultural (no en vano todos los sectores que conforman la sociedad internacional se encuentran estrechamente relacionados). Suponer o pretender un incremento de la pluralidad cultural en medio de un panorama donde las diferencias en los modelos económicos y políticos brillan por su ausencia, es cerrar los ojos a la globalidad de la realidad y obviar que la cultura implica una manera de interpretar y desear el mundo, lo cual conlleva una manera de organización económica y política. Será precisamente este sector el centro de este trabajo sin olvidar su conexión con las otras subestructuras de la sociedad internacional.

¹³ En la actualidad quedan muy pocos países en el entramado internacional ajenos al modelo capitalista y, algunos de ellos, en claro proceso de "modernización".

¹⁴ Dentro del modelo capitalista y de las políticas neoliberales existen diversos grados de aplicación, existiendo diferencias, por ejemplo, entre el modelo implantado en Suecia y el modelo norteamericano.

En líneas generales, el actual “orden común” que existe en la sociedad internacional presenta una serie de graves problemas a los que debe hacer frente. Expondremos algunos de ellos a modo de reseña ya que a lo largo de la investigación se profundizará al respecto. Somos conscientes de que en la siguiente exposición no figuran todos, aunque tal vez sí los más destacados y que el orden de presentación no implica un orden de importancia. Las cuestiones que a continuación se plantean, aunque estén relacionadas en mayor medida con un ámbito concreto de la realidad internacional, afectan a todas las subestructuras de la sociedad internacional:

- Incremento de las diferencias Norte – Sur, aumentando año tras años ya que, según el PNUD, en 1960 el 20% más rico de la población mundial registraba ingresos 30 veces más elevados que los del 20% más pobre, mientras que en 1.990 la diferencia de ingresos era 150 veces superior¹⁶. Esta tendencia permanece vigente en el s. XXI¹⁷. El denominado por diversos ámbitos oficiales “Nuevo Orden Internacional” pone de manifiesto el fin de la confrontación Este - Oeste; pero pese a este cambio realmente relevante, las relaciones centro - periferia siguen sin variar; únicamente han permitido sacar a la luz la ya existente confrontación Norte - Sur. En realidad “*se ha producido un nuevo curso del orden, pero no un nuevo orden internacional*”¹⁸ y por ello consideramos que la propuesta elaborada desde las Naciones Unidas respecto al *Nuevo Orden Económico Internacional* (NOEI), a pesar de que fue redactada en 1.974¹⁹, continúa siendo una declaración de buenas intenciones y poco ha repercutido en mejorar la situación de los países del Sur.

¹⁵ Un claro ejemplo de estos conflictos se encuentra en la aceptación de los derechos humanos, donde sobre todo los países árabes han presentado diversas alegaciones en contra de su redacción debido a cuestiones de índole cultural.

¹⁶ PNUD (1.992): *El abismo de la desigualdad*, Cristianisme i Justícia, Barcelona, p. 5.

¹⁷ Hemos de señalar al respecto que en el año 2002 se publicó un informe por parte de Xavier Sala, catedrático de la Universidad de Columbia que afirmaba que las desigualdades en el mundo habían disminuido. Hemos de tomar con mucho escepticismo dichos resultados ya que en ellos no se incluyen las poblaciones de la antigua Unión Soviética, además de presentar otras limitaciones. Para mayor información puede consultarse MÉNDEZ, R. (2002): “*Contra la pobreza, globalización*”, art. publicado en EL PAÍS el 1 de septiembre de 2002, p. 13.

¹⁸ VELASCO ROMERO, R. (1.993): *Los dilemas del Nuevo Orden. Notas sobre los desafíos de la actualidad*, Fundación Milenio, La Paz, Bolivia, p. 18.

¹⁹ Sus orígenes se remontan al análisis de “*centro y periferia*” de Raúl Prebisch y otros economistas latinoamericanos de la escuela de la dependencia en los años 50 y 60, pero será en 1.974 cuando el

- La carrera armamentística ha tomado un nuevo cauce a partir de la década de los 80 con la crisis de la denominada '*disuasión nuclear*'. Hasta entonces se trataba de controlar el armamento (*arms control*) teniendo como finalidad reglamentar y codificar entre adversarios niveles máximos o prohibiciones, pero no fomentar el desarme. No obstante la idea de la imposibilidad de ganar una guerra, la concepción de que ¡el que ataca primero, morirá segundo!, condujo a nuevas visiones sobre la seguridad mundial, “*de tal manera que en una situación de fuerte interdependencia la noción de seguridad nacional se hace indisociable de la seguridad internacional*”²⁰. Prueba de ello es el hecho de que las grandes potencias han firmado numerosos acuerdos con el objeto de disminuir el arsenal nuclear mundial²¹, aunque hay que puntualizar que se trata “*más que una estrategia pacifista, de una traslación o desviación de la resolución de conflictos a otros campos que no sean el del conflicto armado total*”²². Frente a estas tesis, varios autores sostienen que se está desarrollando una nueva carrera de armamento dirigida a la creación de un '*escudo protector*'; así, el estado que alcance dicho objetivo tendrá un poder que no podrá ser contrarrestado por ningún otro, logrando un poder absoluto²³. Hay que puntualizar que este marco de relaciones entre las principales potencias y numerosos estados no incluyen a la mayoría de los países empobrecidos, aunque indudablemente les afectan.
- La destrucción del medio ambiente. En relación con el deterioro del medio ambiente, parece existir un claro consenso en torno a que dicho problema compete a la

movimiento favorable al NOEI tenga su primera configuración política formal en la sexta sesión especial de la Asamblea General de la ONU.

²⁰ ROGALSKI, M. (1.992): “*¿Hacia un nuevo consenso?*”, art. publicado en rev. Nueva Sociedad, nº 119, mayo-junio 1992, Caracas, Venezuela, p. 140.

²¹ Entre los acuerdos firmados destacan el Tratado INF (Intermediate Nuclear Forces) (1.987) y el Tratado de Moscú (1991), entre otros.

²² TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 57.

²³ SOLETO, I. (2001): “*EEUU y la nueva carrera armamentística*” artículo publicado en EL PAÍS de 2 de marzo de 2001, p. 8. La puesta en marcha de este programa de defensa militar por parte de EEUU supone el incumplimiento del Tratado ABM (antimisiles balísticos) suscrito entre este estado y la antigua Unión Soviética en 1972. Mediante dicho acuerdo se consagraba el principio de destrucción mutua asegurada como elemento clave de la disuasión a la hora de plantearse un hipotético ataque nuclear.

sociedad internacional, ya que no existe otra vía para poder paliar o aminorar los efectos destructivos actuales sobre éste. Las discrepancias al respecto no se presentan en un plano teórico porque las evidencias son indiscutibles y ello se demuestra con la firma de numerosos acuerdos internacionales²⁴; las encontramos en las medidas tomadas para resolver este grave problema y en el grado en que se asumen los costos a corto plazo para evitar el futuro que lamentablemente le espera a este planeta²⁵.

- La expansión de la cultura occidental como hegemónica con riesgo de la pérdida de la riqueza que supone la pluralidad cultural. Esta proyección lleva consigo la disminución de los espacios de encuentro/enfrentamiento entre la cultura acosadora y las culturas acosadas. Pero esta cuestión la abordaremos detalladamente más adelante ya que es el problema central de nuestra investigación.
- La falta de cumplimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales. Si bien puede este problema presentar contradicciones con el punto anterior, partimos de una propuesta que reconoce que los derechos humanos emanan de Occidente, pero no por ello deben ser considerados inválidos; al contrario, se reconocen necesarios para toda la humanidad. Respecto a la violación de los derechos humanos lamentablemente podríamos escribir muchos libros que llenasen incontables estanterías y muchas bibliotecas²⁶, porque se incumplen en todos los lugares del planeta, aunque en distinta medida y de diferente forma.
- Feminización de la pobreza. Según el PNUD, en 1995 la contribución invisible de la mujer a la economía mundial se estimaba en 11 billones de \$, de los 16 billones que incluían el valor del trabajo no remunerado realizado por hombres y mujeres y la remuneración insuficiente del trabajo de la mujer en relación con los niveles salariales establecidos por el mercado de trabajo. Además señalaba que se están logrando grandes adelantos en materia de educación y salud pero al mismo tiempo, las mujeres

²⁴ A modo de ejemplo destacamos la *Declaración de Tbilisis* (1972), la *Carta de Belgrado* (1975) y la *Declaración de Río* (1992).

²⁵ Debemos señalar al respecto las valiosas aportaciones del Club de Roma, por su rigor y reconocimiento internacional.

quedan seriamente rezagadas respecto a los hombres en cuanto a la condición económica (y política). Por ello y a pesar de que entre 1970 y 1990 la discrepancia entre los sexos en materia de educación se redujo a menos de la mitad en los países en desarrollo, las mujeres siguen representando un 70% de los 1.300 millones de personas que actualmente viven en la pobreza²⁷. Según este mismo organismo, no existe ningún país del mundo en el que las condiciones económicas de las mujeres sean exactamente iguales a las de los hombres. En el año 2.000 la situación continuaba siendo crítica, ya que, según el informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas - FNUAP- sobre el *Estado de la Población Mundial 2000*: 130 millones de mujeres y niñas habían sufrido mutilación sexual, 2 millones de niñas eran introducidas anualmente en el comercio sexual, aproximadamente 4 millones eran vendidas o compradas para ser destinadas al matrimonio, la prostitución o la esclavitud, dos tercios de los 880 millones de adultos analfabetos eran mujeres y dos tercios de los 300 millones de niños que carecen de acceso a la educación eran niñas²⁸. Éstas son sólo algunas cifras que ponen de manifiesto la existencia de una cultura global que niega a la mujer, en la práctica, los mismos derechos que al hombre.

- Escasa participación de los ciudadanos en la resolución de los problemas relevantes que afectan a la sociedad internacional. Si bien entendemos que *“una sociedad es democrática en cuanto que el pueblo puede jugar un papel significativo en la conducción de sus propios asuntos”*²⁹, la realidad nos muestra la expansión del modelo de democracia representativa característico de los países occidentales, el cual debe avanzar mucho para lograr este significado de sociedad democrática. Esta expansión es positiva en un principio ya que ante cualquier dictadura dicho modelo es, sin duda, más deseable. Pero no podemos obviar que el tema de la participación

²⁶ Los Informes Anuales de Amnistía Internacional y los Informes del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos contienen información relevante al respecto.

²⁷ PNUD (1.995): *Informe sobre Desarrollo Humano 1995*, Harla S.A. de C.V., México, pp. 41- 43.

²⁸ NAVARRO, M. y VALENCIANO, E. (2001): *"Feminismo en Europa y 8 de marzo. ¿Y las demás?"*, art. publicado en EL PAÍS, jueves 8 de marzo de 2001, p. 34.

²⁹ CHOMSKY, N. (1992): *"La democracia en un mundo cambiante"*, en rev. NUEVA SOCIEDAD, op. cit., p. 121.

de los ciudadanos en la vida política no está aún resuelto, y mucho menos a escala internacional.

Es evidente que ante esta situación, la solución de estos problemas implica necesariamente la cooperación de todos los actores que conforman la sociedad internacional y la intervención en todos los ámbitos, es decir, en el político, económico y cultural. La cuestión fundamental radica en reflexionar si las respuestas que se están dando en materia de cooperación internacional contribuyen a la mejora de nuestra sociedad o si por el contrario, ayudan a sostener los problemas existentes.

Ello nos invita, en primera instancia, a abordar el análisis de los diversos actores presentes en la sociedad internacional. Retomando el concepto de sociedad internacional expuesto al principio de este apartado, planteamos que además de los Estados, existen otros protagonistas relevantes en la actualidad que deben ser tenidos en consideración.

LOS ACTORES DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL.-

Antes que nada es necesario definir que entendemos por <<actor internacional>>:

“Por actor hay que entender toda autoridad, todo organismo, todo grupo e, incluso, en el caso límite, toda persona capaz de desempeñar una función en el campo social: en nuestro caso concreto en la escena internacional. Tener una función puede consistir en tomar una decisión, iniciar una acción e incluso, simplemente, ejercer una influencia sobre los detentadores del poder decisorio y de la fuerza material”³⁰.

Entre los numerosos actores internacionales, a grandes rasgos nos encontramos con los siguientes más relevantes: Estados, Organizaciones Internacionales Gubernamentales (OIG), los Organismos Internacionales No Gubernamentales (ONG), las Empresas Multinacionales (EM), la Opinión Pública Internacional y el Individuo

³⁰ MERLE, M. (1.991): op. cit., p. 341.

como actor internacional. En cada uno de ellos podemos observar influencias, en mayor o menor medida, en el ámbito cultural de la sociedad internacional.

Tipología de los actores internacionales.-

- **Los Estados:**

Hemos de señalar que estos actores, además de tener relevancia en la sociedad internacional, conforman o integran los organismos internacionales. Por ello serán abordados con detenimiento; aunque es necesario reconocer la pérdida de protagonismo que ha sufrido este actor en las últimas décadas³¹. “*Ya existen regiones del mundo fuera de la jurisdicción de cualquier Estado. Las autoridades legítimas no siempre conocen la ubicación de los aeropuertos privados, de los laboratorios de cocaína o de los cuarteles generales de los cárteles, y mucho menos los controlan*”³². Si a ello agregamos la enorme potestad adquirida por las 'mafias legales transnacionales', el resultado es una clara pérdida de poder de los Estados, teniendo consecuencias directas en los organismos internacionales y en las relaciones internacionales en general. A pesar de ello, la importancia de los Estados sigue vigente y deben ser considerados de manera relevante.

Es evidente que existen notables diferencias entre los estados en materia económica, cultural y política. Pero aún así, todo Estado presenta una serie de elementos básicos que lo definen como actor internacional. Los elementos materiales o sociológicos que presentan son una población, un territorio definido y una organización político – económica; y los elementos formales o jurídicos son la soberanía estatal y el reconocimiento como sujeto internacional³³.

³¹ En las últimas décadas del s. XX el principal debate de los estudios internacionales se centra precisamente en el papel desempeñado por los Estados en las relaciones internacionales. Algunos estudiosos mantienen que éste no ha variado significativamente; otros, en cambio, sostienen que ha existido un cambio fundamental, sobre todo después del fin de la Guerra Fría. Entre ellos destaca Susan Strange que sostiene la existencia de una pérdida de poder estatal frente a las mafias organizadas, los gestores de riesgos, las consultoras y los cárteles. Al respecto puede consultarse STRANGE, S. (2001): *La retirada del Estado*, Icaria / Intermón Oxfam, Barcelona.

³² GEORGE, S. (2001): *Informe Lugano*, Icaria / Intermón Oxfam, Barcelona, p. 33.

³³ CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., p. 139.

“Pero el estado es una abstracción, los estados son unas realidades (...) Los Estados, iguales en derecho, son desiguales de hecho”³⁴. Cada estado se diferencia en la extensión y características de su territorio, por el volumen y la estructura de su población, por la homogeneidad o heterogeneidad étnica, lingüística o cultural de su población, por sus recursos, por su nivel de desarrollo, por su capacidad tecnológica, por su grado de dependencia y por la potencia de su armamento. También se diferencian por sus regímenes políticos y económicos, por su ideología dominante y por su comportamiento frente a los países extranjeros³⁵.

Todas estas características condicionan el papel de los Estados en las relaciones internacionales, materializándose en una jerarquización que limita la capacidad de la mayoría de los estados para intervenir en la sociedad internacional, debido a debilidades económicas, militares, ... Atendiendo a la capacidad de los actores estatales para asumir una función más o menos importante en el escenario internacional, podemos clasificarlos, tal como Merle señala³⁶, en:

- Actores estatales que están en condiciones de desempeñar una función mundial; es decir, de intervenir en cualquier parte del mundo, ya sea de forma militar, política, económica (*o cultural*)³⁷.
- Estados que quieren desempeñar una función mundial, pero cuya capacidad reduce su influencia a un sector particular de las relaciones internacionales.
- Estados que no tienen ninguna ambición ni tampoco ninguna posibilidad de ejercer un papel mundial, pero que disponen de la capacidad necesaria para desempeñar la función de líderes regionales.
- Estados que no pueden aspirar a desempeñar más que una función local dirigida a preservar su independencia y proteger su territorio contra las ambiciones de sus

³⁴ MERLE, M. (1991): op. cit., 345.

³⁵ *Ibidem*, pp. 345-346.

³⁶ *Ibidem*, pp. 348 y ss.

³⁷ El ámbito cultural es una ampliación nuestra.

vecinos. Éste es el caso de la mayoría de los estados del mundo, que son mucho más objetos que sujetos de las relaciones internacionales.

Pero a pesar de las diferencias existentes entre todos los estados, hoy en día existe una característica común a todos ellos: la presencia de pluralidad cultural en su seno. Desde Suecia hasta Ghana podemos encontrarnos con grupos culturalmente no hegemónicos que cohabitan con grupos culturales hegemónicos. Las diferencias se producen en las formas en las que los Estados afrontan la pluralidad cultural y en si sus políticas tienden al reconocimiento de ésta, o si por el contrario, pretenden o favorecen el debilitamiento de las culturas no hegemónicas. Uno de los grandes retos en la actualidad, tanto para los estados recientes como para aquellos que gozan de mayor trayectoria histórica, es buscar los mecanismos para dar estabilidad a los estados multiculturales. La democracia, la participación y la descentralización son aspectos ineludibles para el logro de este objetivo; de lo contrario probablemente cada día serán más graves y numerosos los conflictos que perseguirán la independencia o autodeterminación como salida o solución al problema de las relaciones culturales. Hemos de señalar que nuestra posición no es contraria al Derecho de Autodeterminación de los Pueblos³⁸ pero hacemos una llamada de atención a la enorme inestabilidad y fragmentación que podrán sufrir la sociedad internacional y los Estados, si no atienden y reconocen como un factor positivo la pluralidad cultural dentro de ellos³⁹.

Otra cuestión relevante que debemos señalar, es el hecho de que los Estados establecen numerosas relaciones entre sí debido a cuestiones de índole cultural,

³⁸ Este derecho está formalmente incluido en la *Carta de las Naciones Unidas* (1946) pero limitado en su aplicación a las colonias de ultramar; no hace referencia a las minorías internas nacionales (lo que se conoce como 'tesis del agua salada').

³⁹ Varios autores han señalado diversos problemas en relación con el derecho de autodeterminación. Como más destacados se pueden señalar: A.- No identifica con claridad el cuerpo electoral legítimo para resolver la autodeterminación (recuérdense los graves problemas que presentó la organización del referéndum de autodeterminación del Sahara, implicando la retirada de las NNUU de la zona); B.- Los independentistas pueden considerar no excluyentes los resultados adversos de cualquier consulta de autodeterminación y solicitar periódicamente otras nuevas, con la inseguridad política y jurídica que esto ocasiona; C.- El problema de los 'nacionalismos anidados', el cual hace referencia a las posibilidades de que una vez lograda la autodeterminación otros 'subgrupos' reclamen a su vez dicho derecho dentro del nuevo estado. Estos problemas son expuestos por RIVERA, J.A. (1998): *Multiculturalismo frente a cosmopolitismo liberal*; en CRUZ, M. (1998) (comp.): *Tolerancia o barbarie*, GEDISA, Barcelona, p. 165.

destacando las relaciones entre los países colonizadores y sus excolonias. Si bien esta tónica general en la sociedad internacional es de alto interés, no la abordaremos en nuestro estudio.

No deseamos concluir este breve apartado sin señalar que además de los Estados, existen naciones y pueblos⁴⁰ que también presentan un protagonismo en la sociedad internacional y son reconocidos como tales en las relaciones internacionales⁴¹. No es objeto de este estudio entrar en el profundo debate en torno a estos dos actores y su conceptualización⁴², únicamente es necesario reconocer su presencia en la sociedad internacional y no obviarlos ya que algunos de ellos han realizado un enorme esfuerzo (aunque a veces, lamentablemente sin resultados) para lograr reconocimiento y apoyo en el ámbito internacional⁴³.

- **Los Organismos Internacionales Gubernamentales:**

Los OIG serán abordados con ardua frecuencia a lo largo de todo el trabajo dado que son su objeto de estudio. A pesar de ello y con el propósito de diferenciarlos del resto de los actores, expondremos su definición y realizaremos una breve introducción. Por <<OIG>> entendemos:

⁴⁰ Debemos señalar que en la actualidad existen numerosas y diversas críticas al concepto de <<Estado – nación>>. A modo de ejemplo señalaremos las aportaciones de CASTELLS, M., el cual establece una distinción clara entre la nación y el Estado, diferenciando: a) naciones sin Estados (por ejemplo: Cataluña, País Vasco, Escocia y Quebec); b) Estados sin naciones (por ejemplo: Singapur, Taiwan y Sudáfrica); c) Estados plurinacionales (por ejemplo: la antigua Unión Soviética, el Reino Unido y España); d) Estados uninacionales (por ejemplo: Japón); e) naciones divididas por Estados (por ejemplo: Corea del Sur y del Norte); y f) Estados que comparten naciones (por ejemplo: los irlandeses de la República de Irlanda y el Reino Unido); en SINCLAIR, J. (2000): *Televisión: comunicación global y regionalización*, GEDISA, Barcelona, pp. 100-101.

⁴¹ Es un ejemplo de ello la *Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos*, aprobada en Argel el 4 de julio de 1.976 por la Asamblea General de la NNUU.

⁴² Éstos, a diferencia de los Estados, no participan como miembros de pleno derecho en los organismos internacionales gubernamentales, objeto de esta investigación.

⁴³ A modo de ejemplo, destacamos el Pueblo de Saharagüi, el Pueblo Kurdo y el Pueblo Chiapateco.

*"Una asociación de estados establecida por un acuerdo entre sus miembros y dotada de un aparato permanente de órganos, encargado de perseguir la realización de objetivos de interés común por medio de una cooperación entre ellos"*⁴⁴.

Todas estas organizaciones, u organismos, están fundadas y constituidas por Estados y animadas por los representantes de los gobiernos para actuar en nombre de los mismos. Son proyección, en el plano institucional, de una sociedad constituida teóricamente por estados soberanos e iguales pero en la práctica, cada estado presenta distinta influencia y poder.

Se caracterizan por ser jóvenes actores internacionales ya que la mayoría de ellas han sido creadas en los últimos cincuenta años⁴⁵; poseen personalidad jurídica internacional (reconocida por el Derecho Internacional) y la capacidad necesaria para el ejercicio de sus funciones. Son distintas de los miembros que las componen y no disfrutan de la plenitud de competencias de los Estados. Es importante señalar que las OIG no poseen capacidad de decisión, sólo pueden emitir instrumentos internacionales dependiendo su cumplimiento de la voluntad política de cada estado; pero casi todas, conforme a sus estatutos, realizan funciones y acciones en el campo de la cooperación internacional e incluyen el ámbito educativo para el logro de sus objetivos. Un ejemplo de ello es el hecho de que una de las principales funciones de las OIG es la cooperación interestatal.

Las relaciones culturales que se establecen en su seno son de muy diversa índole pero, en líneas generales, presentan una gran riqueza respecto al encuentro entre la cultura hegemónica occidental y el resto de las culturas de este planeta, tanto a la hora de elaborar declaraciones y recomendaciones internacionales, como de ejecutar proyectos de cooperación.

⁴⁴ VIRALLY, M.: *"Définition et classification des organisations internationales: approche juridique"*, citado por CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit. p. 185.

⁴⁵ El primer organismo internacional data de 1815 siendo la Comisión Central para la Navegación del Rin. Otra organización previa a la fundación de las NNUU (1945) es la Organización Internacional del Trabajo - OIT -, creada en 1919.

Las líneas de trabajo que en su seno se desarrollan van dirigidas en la actualidad a potenciar y favorecer que todos los Estados establezcan los mecanismos necesarios para reducir los conflictos culturales, reconociendo la pluralidad cultural como positiva y apostando por los derechos de las minorías. Así se pone de manifiesto en los diversos informes elaborados en torno a la eliminación de la discriminación racial, la violación de los derechos humanos⁴⁶,...

Frente a estos aspectos positivos, los OIG, fundamentalmente los especializados en asuntos financieros⁴⁷, son muy criticados por haber prestado y prestar sus servicios a los estados más poderosos, actuando ajenos a los intereses de los países empobrecidos o de las culturas minoritarias. A ello es necesario agregar, la obsolescencia de sus estructuras y la falta de democratización interna que los caracteriza⁴⁸. Todo ello contribuye a limitar su operatividad y funcionalidad a la hora de dar respuesta a los incontables conflictos que inundan el planeta.

Sin duda, todo el Sistema de las Naciones Unidas está puesto en cuestión en la actualidad en gran parte debido a la existencia del derecho a veto en su seno. Este derecho es ejercido de forma sistemática⁴⁹ por cinco grandes superpotencia⁵⁰, imposibilitando que medidas acordadas desde las mayorías se lleven a efecto. *"De resultas, existe hoy una enorme distancia entre la retórica oficial de Naciones Unidas, impregnada de solidarias intenciones e igualitarias demandas, y una práctica real que refleja con alarmante obscenidad las relaciones de poder en el planeta contemporáneo"*⁵¹. El principio de la igualdad entre Estados se desvanece en un sistema

⁴⁶ Esta conclusión se deriva del análisis del Informe del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de octubre de 2000 y del Informe del Comité de Derechos Humanos de octubre de 2000, ambos de las Naciones Unidas.

⁴⁷ Nos referimos especialmente al Fondo Monetario Internacional, al Banco Mundial y a la Organización Mundial de Comercio.

⁴⁸ Los OIG funcionan a través de un sistema de cuotas que dependen de la riqueza económica de cada país. Ello posibilita que los países enriquecidos tengan mayor capacidad de decisión que los países empobrecidos.

⁴⁹ Para ampliar información respecto al uso realizado de este derecho por parte de las grandes potencias puede consultarse ACHCAR, G. (1999): *¿Hacia dónde va la ONU?*; en VV.AA. *Geopolítica del caos*, Temas de Debate, Le Monde Diplomatique, edición española, Barcelona, pp. 375 - 382.

⁵⁰ El derecho a veto es ejercido por cinco países (EEUU, Rusia, China, Francia y Gran Bretaña) en el Comité de Seguridad de las Naciones Unidas.

⁵¹ TAIBO, C. (2001): *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*, Punto de Lectura, Madrid, p. 233.

de funcionamiento que invita de antemano a las desigualdades, imposibilitando establecer relaciones en marcos de verdadera cooperación entre Estados.

- **Los Organismos Internacionales No Gubernamentales:**

Los Organismos Internacionales No Gubernamentales -ONGs-⁵² surgen en los años 40 en Europa, pero ha sido la última década la que ha vivido una explosión de su desarrollo, tanto cuantitativa como cualitativamente. Hoy en día nadie pone en duda el papel de las ONGs en las relaciones internacionales, pero es tan ambigua esta 'etiqueta' tan utilizada desde el punto de vista conceptual, que debemos especificar su contenido⁵³.

El término <<ONG>> surge en la Carta de las Naciones Unidas (1946), en el capítulo X y posteriormente en la resolución 288 del 27 de febrero de 1950, que define a las ONGs internacionales como *"organizaciones internacionales cuya constitución no sea consecuencia de un tratado internacional"*⁵⁴. Posteriormente con la evolución de éstas, se llegan a definir de la siguiente manera:

*"organizaciones privadas e independientes, ajenas a las instituciones y a los poderes públicos, sin fines de lucro, y cuya labor se sustenta por una estructura autónoma y propia"*⁵⁵.

Las ONGs agrupan a particulares que no reciben consignas de autoridades gubernamentales o intergubernamentales, al menos de forma directa. Esto permite la participación de muchos particulares en la vida internacional. Según Ana Barrios:

⁵² Para un análisis riguroso de este actor, especialmente de las organizaciones sin ánimo de lucro con sede en los países del Norte que socorren en caso de necesidad y promueven el desarrollo en zonas pobres, en especial en los países del Sur, debe consultarse la sugerente, atinada y controvertida obra de SOGGE, D. (ed.) (1998): *Compasión y cálculo. Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental al desarrollo*, Icaria / Antrazyt nº 120, Barcelona.

⁵³ Si atendemos a la definición del concepto desde un punto de vista estricto, una empresa, un club de fútbol, ... es una organización no gubernamental.

⁵⁴ GÓMEZ GIL, C. (2000): "ONG", en rev. VIENTO SUR, nº 50, Junio, Madrid, p. 100.

⁵⁵ Idem.

“Se originan como expresión de la sociedad civil y ejemplo de participación ciudadana en el desarrollo y la profundización de la democracia. Además, pueden ocupar una posición mediadora entre los movimientos sociales y las instituciones con las que se relacionan, buscando alianzas con el asociacionismo en general para influir en las políticas oficiales”⁵⁶.

Ahora bien, para ser consideradas de ámbito internacional deben operar estableciendo relaciones entre diversos países o entre pueblos y grupos culturales de distintos estados. Si bien la naturaleza de éstas es muy diversa, variando en su ubicación espacial, en su estructura y organización, en sus objetivos, en su ideología,..., coinciden en que, al margen de su naturaleza, establecen relaciones con dos actores internacionales: los Estados y los OIG. Deben relacionarse tanto con los estados donde obtienen recursos para sus actividades, como con los estados donde realizan sus proyectos. Con los OIG cada vez establecen más relaciones⁵⁷, bien participando en Conferencias Internacionales bien ejecutando los proyectos de cooperación internacional diseñados por éstos.

Una de las tareas más relevantes que están realizando las ONGs en la actualidad es la divulgación y el fomento de los derechos humanos en todos los países, incluidos los desarrollados. Además, en numerosos conflictos (sobre todo si son de extrema gravedad) toman partido, convirtiéndose en portavoces de denuncias de ataques a minorías étnicas o culturales.

Concluiremos señalando que la labor que realizan las ONGs está siendo reconocida cada día más por los Estados y los organismos internacionales, y en numerosas ocasiones se apoyan en éstas para el logro de sus objetivos. Este hecho, *a priori* valioso, presenta una serie de riesgos, y las ONGs deben de estar alertas para no suplantar a los Estados en sus responsabilidades, ni mucho menos debilitarlos. Las ONGs deben apoyar la promoción de actividades por parte de los Estados en favor de los derechos humanos y del desarrollo, pero nunca eximirlos de sus obligaciones en estos ámbitos. Éste es el gran reto al que se enfrentan las ONGs hoy en día.

⁵⁶ BARRIOS SANCHÉZ, A. (1.998): *Contexto Internacional y políticas de desarrollo*, p. 4, (inédito).

Debemos señalar otros actores presentes en la sociedad internacional (aunque no forman parte de las ONGs tal y como las hemos definido): las internacionales de los partidos políticos, los partidos políticos transnacionales y las internacionales sindicales.

- **Las Firmas Multinacionales:**

Desde hace varios siglos existen empresas que operan en distintos países, pero las corporaciones multinacionales se remontan a finales del siglo XIX, viéndose incrementado su protagonismo en la sociedad internacional durante el siglo XX (según datos del BM, las multinacionales controlan el 70% del comercio mundial⁵⁸). Son, junto con los Estados, unos de los principales protagonistas de las relaciones internacionales; existiendo incluso, en ocasiones, enfrentamientos entre estos dos grandes actores, sobre todo en países desarrollados. Hemos de tener en cuenta que *"las 15 mayores empresas mundiales de nuestros días, donde se ven nombres como General Motors, Exxon, IBM, Royal Dutch Shell, tienen ingresos brutos que superan el PIB de más de 120 países, entre ellos casi todos los del Tercer Mundo, si se exceptúan los de mayor extensión territorial"*⁵⁹. Este hecho, junto con la carencia de un marco legal en los países en desarrollo, permite un amplio margen de acción a las multinacionales; margen de acción que incluye la explotación infantil con el objeto de maximizar sus beneficios.

La actividad de las empresas multinacionales se ve favorecida debido a imperfecciones del mercado internacional, a la asimetría de la distribución de la riqueza, a la asimetría de la distribución de la renta y a la asimetría en la distribución de información⁶⁰. Sus efectos sobre la sociedad internacional alcanzan las estructuras

⁵⁷ En el artículo 71 de la Carta de las Naciones Unidas se establece que el Consejo Económico y Social puede establecer consultas con ONGs, bien internacionales bien nacionales, previa consulta con el respectivo miembro de la ONU.

⁵⁸ LANG, T. y HINES, C. (1996): *El nuevo proteccionismo*, Ariel Sociedad Económica, Ariel, Barcelona, p. 69.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 70.

⁶⁰ Estas características del sistema económico internacional se desarrollan en DURAN HERRERA, J. J. (1984): *Configuración de una teoría económica de las empresas multinacionales*. Información

sociales, políticas y culturales de los países en los que se encuentran implantadas, reforzando vínculos de interdependencia desigual entre países ricos y pobres⁶¹.

También debemos señalar, la presencia de estas empresas en relaciones de cooperación internacional, ya sea a través de campañas publicitarias⁶², ayudas humanitarias⁶³, transfiriendo tecnología,...

Un estudio de alto interés en el ámbito cultural sería el análisis de cómo las multinacionales recuperan y transforman los 'productos culturales' de las diversas poblaciones del planeta, con el objeto de abrir nuevos mercados de consumo; o cuestiones referidas a cómo han condicionado la vida de los indígenas en Brasil o la de los romaní en Finlandia. El impacto de estas empresas en el ámbito cultural es muy complejo. Éste no será nuestro objeto de estudio, pero merece la pena citarlo por su alta repercusión en la diversidad cultural.

Comercial Española, nº 616 (diciembre 1984); en CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., pp. 310-311.

⁶¹ En 1990 se determinó que un poco menos de la mitad de las 35.000 multinacionales reconocidas en todo el mundo pertenecen a cuatro países: Estados Unidos, Japón, Alemania y Suiza. Exceptuando Corea del Sur, las 500 empresas industriales más grandes del mundo tienen sus oficinas centrales en el Norte, con 167 domiciliadas en Estados Unidos, 111 en Japón, 43 en el Reino Unido, 32 en Alemania y 29 en Francia; en LANG, T. y HINES, C. (1996): op. cit., p. 70.

⁶² La firma del conocido refresco Seven Up y la del tabaco Fortuna realizan campañas publicitarias que exponen la concesión del 0,7 de sus ventas a proyectos de cooperación internacional.

⁶³ Citaremos a modo de ejemplo las "donaciones tan generosa" realizadas por Nestlé como ayuda internacional en el continente africano que incumplen el Código Internacional de Comercialización de sustitutos de la leche materna aprobado por la OMS en 1.981. Según UNICEF, mueren más de un millón de niños cada año como consecuencia del uso inadecuado del biberón y 10 millones de niños padecen desnutrición y enfermedades graves a causa de la misma razón (la leche artificial se entrega sin discriminación y sin instrucciones para su uso). 'Pero no debemos preocuparnos porque, a pesar de todo, Nestlé ha incrementado el número de consumidores de sus productos en África'.

- **La Opinión Pública:**

El alto grado de desarrollo alcanzado por los medios de comunicación ha repercutido de manera decisiva en los procesos de globalización que configuran la actual sociedad internacional. Hoy por hoy, la comunicación internacional, además de ser un medio para transmitir información de unos grupos sociales a otros a través de las fronteras, permite una auténtica relación social mediante la cual las sociedades se influyen recíprocamente en sus conductas y sus estructuras⁶⁴, teniendo como consecuencia la configuración de un público internacional. Este público internacional está constituido por *“individuos o colectividades de distintos países que adquieren imágenes, generales o particulares, y realizan valoraciones comunes sobre los acontecimientos internacionales a partir de la información recibida por su inserción en flujos transnacionales de comunicación”*⁶⁵.

Estos flujos transnacionales se encuentran desequilibrados, existiendo cada día mayor desfase entre los países del Norte y del Sur en materia de infraestructura y en la capacidad de establecer canales de comunicación. Ignacio Ramonet señala al respecto, a través de datos obtenidos de la UNESCO, que:

“- De las 300 primeras firmas de información y comunicación, 144 son norteamericanas, 80 de la Unión Europea, 49 japonesas. Es decir, la inmensa mayoría.

- De las 75 primeras empresas de prensa, 39 son americanas, 25 son europeas, 8 son japonesas.

- De las 88 primeras firmas de informática y telecomunicaciones, 39 son americanas, 17 son europeas y 33 son japonesas.

*Y del resto -cuando hay restos- tampoco es el Sur. El resto es Canadá, Australia, Suiza, Austria, Taiwan, Singapur, es decir, también del Norte; es otro Norte, pero es Norte, al fin y al cabo. Obviamente, la comunicación y la información siguen hoy, más aún que en los años setenta, dominadas por el Norte”*⁶⁶.

⁶⁴ LOZANO BARTOLOZZI, P. (1976): *El ecosistema político. Teoría informativa de las Relaciones Internacionales*, Universidad de Navarra, Pamplona; en CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., p. 349.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 350.

⁶⁶ RAMONET, L. (1998): *La tiranía de la comunicación*, Debate, Madrid, p. 149.

En realidad, nos encontramos con que la infraestructura y la tecnología en materia de comunicación se encuentran en manos de las multinacionales, las cuales seleccionan y determinan la información y las imágenes que llegan al público en general (aquellas que estiman más relevantes y convenientes), condicionando en gran medida la opinión pública internacional.

Son las grandes agencias⁶⁷ las que poseen el capital necesario para movilizar toda la infraestructura requerida y en ello no participan los países empobrecidos. *"La economía de las agencias, como los valores comerciales e informativos, últimamente resulta una barrera inmóvil que impide el cambio de las desigualdades de las cuales se quejaban ya los países tercermundistas en los años setenta"*⁶⁸. Las iniciativas y esfuerzos de estos países han tenido en líneas generales escaso éxito, tal y como señala un informe promovido por la UNESCO (1992)⁶⁹:

*"los mecanismos de intercambio de noticias no parecen haber tenido un impacto significativo en las estructuras del imperialismo de los medios de comunicación durante las dos últimas décadas. El desarrollo y mantenimiento de los centros locales y regionales de intercambio de noticias no indica en sí mismo ningún debilitamiento en el dominio de las grandes empresas multinacionales de Occidente en el mercado global"*⁷⁰.

Los diversos acuerdos y alianzas establecidos entre las pequeñas y medianas agencias de comunicación con las grandes agencias internacionales, condicionan en gran medida la información que éstas pueden ofertar. Esta selección de la información implica una acotación y una visión parcial de la realidad, que en raras ocasiones ofrece una reflexión sobre los hechos. Los hechos o sucesos son tratados como acontecimientos aislados, sin conexión con un contexto; y la reflexión en torno a sus causas brilla por su

⁶⁷ PATERSON, C. (1997) expone que existen en la actualidad únicamente tres grandes agencias internacionales que abastecen las redes y emisoras internacionales, nacionales y locales en materia de televisión: Reuters Television, Worldwide Television News - WTN - y Associated Press Television - APTV-; de tal manera que no se puede esperar gran variedad en lo que vemos en un canal u otro de televisión a lo largo del planeta; en SINCLAIR, J. (2000): op. cit., p. 62.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 64.

⁶⁹ Informe dirigido por BOYD-BARRETT, O. y THUSSU, D.

⁷⁰ SINCLAIR, J. (2000): op. cit., pp. 64-65.

ausencia. Ello conlleva una visión del mundo 'resignada'; es decir, las cosas son como son y nada puede hacerse para cambiarlas⁷¹.

Respecto al desequilibrio existente entre los flujos de información entre los países en desarrollo, Sinclair manifiesta al respecto una serie de matices que no deben obviarse. De ellos destacaremos aquellos, que según nuestro criterio, presentan mayor interés: el hecho de que los mecanismos han mejorado los flujos de información dentro y entre las regiones en desarrollo; y el hecho de que algunos mecanismos, como el Inter Press Service -IPS-, han ayudado a cambiar la manera en que las noticias se enfocan, dirigiéndose en mayor medida hacia el desarrollo y los movimientos sociales.

En líneas generales, nos encontramos con una Opinión Pública Internacional (caracterizada por sus desequilibrios económicos y culturales) condicionada por las grandes agencias de información y además, con una actividad que suele limitarse al terreno de la presión e influencia, no pudiendo formar parte, al menos directamente, de la toma de decisiones. Esta razón invita a numerosos autores a no considerarla un actor internacional, sino un grupo de presión. Sin embargo, su actividad en la sociedad internacional no debe desdeñarse ya que en determinadas ocasiones puede, a pesar de todo, presionar *“a los centros de decisión y poder nacional; puede influir en los centros de decisión internacional de alcance regional y contribuir a la creación de nuevos centros internacionales de referencia”*⁷².

- **El Individuo como actor internacional:**

Por último, se considera al Individuo como actor internacional en la medida de que a lo largo de la historia ha desarrollado formas de organización y participación activa en asuntos internacionales. Estados, OIG, ONGs, Multinacionales y Opinión Pública

⁷¹ De este hecho son muy conscientes las ONGDs, las cuales han elaborado diversos instrumentos con el objetivo de que la opinión pública en general pueda tener acceso a un conocimiento del mundo más completo y menos parcelado que el ofrecido por los medios de comunicación internacional. Entre ellos destacamos el *"Código de Conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo"*, aprobado por la Asamblea General del Comité de Enlace de las ONGs europeas ante la CE en 1989.

están configurados en última instancia por una diversidad de personas que no pueden ser obviadas en su análisis.

Y no debemos olvidar que ciertos individuos pueden desempeñar un papel relevante en la sociedad internacional y en algunos casos, la cultura ha sido un factor clave para ello: Martín Luther King, Nelson Mandela, Ghandi, Adolf Hitler,... aunque debemos considerar que:

“un gran seminario francés publicaba (...) una encuesta acerca de los 50 hombres más influyentes del planeta. Ni un solo jefe de estado o de gobierno, ningún ministro o diputado, de ningún país, figuraba en ella. Otro seminario dedicó (...) su primera página el hombre más influyente del mundo. ¿De quién se trataba? ¿Del Sr. William Clinton? ¿Del papa Juan Pablo II? ¿Del Helmut Kohl? ¿Del Sr. Boris Yeltsin? No. Sencillamente del Sr. Bill Gates, patrón del Microsoft”⁷³.

Los principales individuos que se constituyen en actores internacionales son las 358 personas más ricas del mundo cuyo activo es igual al ingreso combinado del 45% más pobre de la población mundial, aproximadamente 2.300 millones de personas⁷⁴.

Clasificación de los actores internacionales y sus relaciones.-

Una vez descritos a grandes rasgos los actores internacionales y atendiendo a la definición anteriormente expuesta de actor internacional, expondremos una posible clasificación de los actores internacionales y las diversas relaciones que pueden establecerse entre ellos en función de los intereses de este trabajo.

Podemos encontrarnos con los siguientes actores internacionales en función de diversos criterios⁷⁵:

⁷² CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., p. 353.

⁷³ CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*, Icaria/Más Madera, Barcelona, p. 56.

⁷⁴ En PNUD (1996): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996*, Mundi - Prensa, Madrid, p. 15.

⁷⁵ CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., pp. 106 - 111.

- Por **la naturaleza** de los actores, éstos pueden ser territoriales y funcionales. Los actores territoriales se caracterizan por el hecho de que su existencia y sus actuaciones están directamente vinculadas con la delimitación, ocupación y dominio efectivo de un espacio geográfico o territorial. En cambio, un actor funcional, como es el caso de los organismos internacionales, se caracteriza por el hecho de su capacidad y eficacia en el desempeño de ciertas funciones básicas para la supervivencia de una Sociedad Internacional. Sus tareas son realizadas con independencia del ámbito espacial en que se desempeñen y sin que su capacidad funcional dependa de la posesión de un determinado territorio.

- Por la **importancia internacional** de los actores, éstos pueden ser principales y secundarios. Los Estados (y ciertas organizaciones supranacionales como las multinacionales) son principales ya que ocupan una posición central, privilegiada e insustituible en las relaciones internacionales. El resto de los actores son secundarios, ya que éstos pueden actuar en la medida en que se lo permiten los actores estatales y dentro de los cauces establecidos. Entre ellos se encuentran los OIG, y máxime si tenemos en cuenta que están integrados por estados miembros.

- Por **la cohesión interna** de cada actor y su **autonomía operativa exterior**. Teniendo en cuenta estos criterios podemos establecer actores integrados y agregados. Los rasgos más sobresalientes de los primeros son la gran estabilidad de los vínculos establecidos entre sus miembros, la supremacía de los intereses colectivos sobre los particulares de cada uno de sus miembros y el notable grado de autonomía decisional y ejecutiva alcanzada en el plano internacional. Los segundos se caracterizan por un débil grado de estabilidad interior, junto con una escasa independencia o autonomía decisional y operativa en el ámbito internacional. Los actores agregados, entre los que se encuentran los OIG, presentan un alto grado de fragmentación interna debido a los intereses diversos de sus miembros, presentando sus órganos colectivos una fuerte dependencia respecto a sus miembros, singularmente de sus miembros más poderosos. La actuación internacional de estos

actores agregados se encuentra de esta manera limitada y condicionada por el dominio ejercido por sus miembros. Aquellos ámbitos donde exista una mínima convergencia de intereses de sus miembros serán donde puedan operar internacionalmente. Para ello, los diferentes miembros deben transferir o delegar sus poderes (aunque de forma temporal y limitada) a los órganos del actor agregado.

Múltiples son las relaciones que se establecen entre los distintos actores, pudiendo ser de muy diversa naturaleza. A grandes rasgos y atendiendo a los criterios que propone Calduch Cervera.⁷⁶, nos encontramos con la siguiente clasificación atendiendo a las relaciones internacionales:

- Por el **número de actores implicados** podemos distinguir tres tipos de relaciones: bilaterales, multilaterales y globales. En las primeras intervienen únicamente dos actores; en las segundas la participación es de más de dos actores; y por último, las globales se desarrollan entre la totalidad (o la mayor parte) de los miembros de una misma Sociedad Internacional, sea ésta regional o mundial. Respecto a este criterio, analizaremos en la presente tesis las relaciones multilaterales que se establecen a través de los OIG en el ámbito concreto de la cooperación internacional, ya que si bien están integrados por numerosos países, a la hora de realizar actuaciones (proyectos de cooperación) un colectivo concreto de ellos es el que se implica⁷⁷.
- Por el **grado de vinculación** que se establece entre los actores, estableciendo interacciones directas o indirectas, haciendo referencia éstas últimas a aquellas relaciones que sólo pueden producirse mediante las actuaciones de terceros miembros de la sociedad internacional. Los OIG debido a su naturaleza establece relaciones indirectas entre diversos estados.

⁷⁶ *Ibidem*, pp. 87 y ss.

⁷⁷ Aunque podemos encontrarnos con excepciones. Algunas de las más relevantes en la actualidad son el *Programa Mundial para la Erradicación del Trabajo Infantil* promovido desde la OIT y el *Programa de Educación para Todos* fomentado por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO -, donde el número de países implicados es altísimo, incluyendo todos los continentes.

- Por la **naturaleza de las interrelaciones** pueden agruparse en cuatro grandes categorías: relaciones de cooperación, de conflicto, de asociación y de comunicación. Serán las relaciones de cooperación las abordadas en esta investigación, relaciones de cooperación educativa que se desarrollan en el seno de los OIG.

Debido al tema que abordamos en este trabajo agregaremos dos criterios más en la clasificación de las relaciones internacionales propuestas por Calduch Cervera:

- Por el **nivel económico** de los distintos actores, pudiendo realizarse relaciones entre países desarrollados, entre países en vías de desarrollo o bien entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Éstas últimas se enmarcarían en las denominadas relaciones Norte – Sur y son las que caracterizan nuestro objeto de estudio.
- Por **la cultura** de los distintos actores, pudiendo establecerse relaciones entre actores que presenten la cultura hegemónica occidental, entre actores que no la posean y entre actores de diferentes culturas, una hegemónica y otras no. En esta última relación se enmarca nuestra investigación.

Dado que nuestro estudio se sitúa en las relaciones de cooperación, consideramos necesario definir los tipos de relaciones expuestos en función de la naturaleza de las interrelaciones, para clarificar con exactitud a qué tipo de relaciones nos estamos refiriendo. En un principio entenderemos por cooperación internacional *“toda relación entre actores internacionales orientada a la mutua satisfacción de intereses o demandas, mediante la utilización complementaria de sus respectivos poderes en el desarrollo de actuaciones coordinadas y/o solidarias”*⁷⁸.

Frente a dicha concepción, por conflicto internacional entenderemos *“una relación social por la que dos o más colectividades aspiran a satisfacer intereses o demandas incompatibles, utilizando sus desigualdades de poder para mantener*

actuaciones antagónicas o contrapuestas, recurriendo en último extremo a la violencia”⁷⁹. Las relaciones asociativas son:

*“aquellas relaciones surgidas de la desigualdad de poder imperante entre los actores, que tienen como principal finalidad la coexistencia pacífica entre ellos a través del mantenimiento de un orden jurídico internacional, y la imposición de ciertas normas e instituciones que permitan el ajuste entre los diversos intereses o demandas de los miembros de la sociedad internacional”*⁸⁰.

Y por último, las relaciones de comunicación internacional incluyen aquellos procesos relacionales en virtud de los cuales:

*“dos o más actores internacionales, partiendo de experiencias históricas compartidas y bases culturales comunes, son capaces de intercambiarse información, influyéndose recíprocamente y contribuyendo, gracias a dichos intercambios, a modificar la estructura y dinámica de la sociedad internacional en la que se encuentran inmersos”*⁸¹.

En resumen, las relaciones internacionales que realizaremos se caracterizan por ser: multilaterales, indirectas, de cooperación Norte – Sur y entre actores de diferentes culturas (siendo una de ellas la asediadora occidental). En este marco concreto, las relaciones que se establecen se realizan en un marco de desigualdad económica, política y cultural, produciéndose un encuentro entre 'no iguales' respecto a capacidad en la toma de decisión, en la realización de acciones, en los ámbitos de influencia,... Concretamente en el plano cultural, la cultura acosadora occidental establecerá relaciones con otras culturas acosadas, siendo necesario profundizar en esta realidad para poder abordar cualquier propuesta de mestizaje cultural.

⁷⁸ CALDUCH CERVERA, R. (1991): op. cit., p. 88. Este concepto propuesto será revisado y profundizado en el Capítulo Segundo de esta tesis.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Ibídem, p. 89.

⁸¹ Idem.

FACTORES DESTACADOS DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES.-

Todas las relaciones anteriormente señaladas se ven afectadas por una serie de factores. Destacaremos algunos de ellos, siguiendo a Merle⁸² y teniendo en cuenta que todos se encuentran en estrecha conexión. Los factores más relevantes que afectan las relaciones internacionales y vamos a exponer son: el espacio, las personas, el progreso tecnológico y las culturas.

El espacio.-

El espacio se ha dividido a lo largo de la historia en unidades políticas diversas, creando situaciones desiguales que son causa permanente de rivalidades y conflictos. Pero el espacio por sí mismo no es un elemento determinante del comportamiento de los actores internacionales; el control del espacio es un factor de riqueza si se encuentra asociado a una serie de factores, como son la población, la capacidad tecnológica, la acumulación de capitales,... Todavía hoy en día continúan existiendo conflictos en torno a los escasos espacios terrestres que garantizan recursos o facilidades de comunicación⁸³, desplazando los conflictos al ámbito aéreo y marítimo.

Pero más relevante aún, es el hecho de que muchos estados se ven obligados, una vez agotada la vía de la conquista, a establecer relaciones de “cooperación” y alianzas con otros países. Estas relaciones se establecen en gran medida entre países desarrollados y países en vías de desarrollo que, ante un poder desigual, permiten las actuaciones de las grandes potencias en sus territorios extrayendo recursos, instalando bases militares,... Así, las relaciones de cooperación internacional se ven "teñidas" por la falta de espacios terrestres.

⁸² MERLE, M. (1991): op. cit., pp. 164 y ss.

⁸³ Un ejemplo cercano lo encontramos en el Sahara Occidental que posee minas de fosfatos y además presenta una apertura al mar por la costa atlántica. De no existir estas características probablemente el Sahara hoy en día sería independiente.

Las personas.-

La mayoría de las personas de este planeta se encuentran asociadas a un estado, independientemente de su cultura, etnia, creencias,... repercutiendo en las relaciones internacionales. Varios aspectos están ligados a este factor: el crecimiento demográfico, la estructura de la población, los movimientos migratorios o la identidad nacional.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la explosión demográfica⁸⁴ empieza a despertar grandes controversias, acrecentándose al existir grandes diferencias ya que *“el déficit de la población se instala en aquellos países en los que el nivel de vida es el más elevado, mientras que la presión demográfica se ejerce en las regiones que experimentan más serias dificultades en el aseguramiento de su desarrollo económico, cuando no en la alimentación conveniente de sus habitantes”*⁸⁵.

Mundialmente la humanidad se duplica progresivamente cada treinta años⁸⁶ gracias a los avances de la medicina, la epidemiología o las mejoras en la higiene; lo que ha posibilitado un incremento de la esperanza de vida. Estos factores combinados con un descenso de la tasa de natalidad en los países desarrollados han originado este desequilibrio demográfico. Pero parece existir en la actualidad cierto grado de acuerdo respecto a las políticas de natalidad⁸⁷ que favorecen su control en los países con alto

⁸⁴ En otras épocas la preocupación se centraba en la despoblación debido a las guerras, a las hambrunas, a las epidemias,... Mostesquieu fue uno de los autores que reflexionó sobre esta cuestión. Aunque será Malthus, con su obra *“Ensayos sobre el principio de la población”* (1798), el primero que comience a plantear los posibles problemas derivados de la relación de las variables población/alimentación (progresión geométrica en el crecimiento de la población frente a la progresión aritmética en los recursos alimentarios). Pero las teorías de Malthus han generado arduos debates, además de no haberse confirmado hasta el momento. Entre los autores actuales destaca el profesor William Rees (1996) y su método sobre la 'huella ecológica' que mide la cantidad y la calidad de los recursos ecológicos necesarios para sostener una determinada población en un determinado nivel de consumo y tecnología. De forma breve y clara puede conocerse su propuesta en GEORGE, S. (2001): op. cit., pp. 63-65.

⁸⁵ MERLE, M. (1991): op. cit., p. 185.

⁸⁶ Los cálculos estimados del incremento de la población mundial para el año 2.020 ascienden a 8.000 millones de habitantes, siete de los cuales vivirán en regiones no desarrolladas, correspondiendo al 84% de la humanidad; en GEORGE, S. (2001): op. cit., pp. 96 y 97.

⁸⁷ Durante la *Conferencia Mundial de la Población* celebrada en Bucarest en 1974, se produjeron grandes controversias entre los países desarrollados que planteaban la necesidad de un control de la natalidad y los países en desarrollo que centraban los problemas del desarrollo en el saqueo económico que los países industrializados realizaban en el resto de los estados. En cambio, durante la *Segunda*

crecimiento demográfico y en los países desarrollados, las políticas fomentan todo lo contrario a través de medidas fiscales y sociales⁸⁸. Pero hemos de señalar que tienen repercusiones limitadas debido muchas veces a las creencias, costumbres e ideologías de la población en general. Las medidas políticas, si se encuentran enfrentadas a las culturas, pueden obtener pocos resultados satisfactorios.

Además de la expansión demográfica, los conflictos armados favorecen en gran medida los movimientos migratorios, generando un alto número de refugiados y de población desplazada⁸⁹. La concesión de asilo político siempre implica un riesgo de conflicto en las relaciones entre Estados y muchos países ven afectadas sus relaciones internacionales por aceptar a población desplazada dentro de sus fronteras⁹⁰.

Otros dos aspectos a señalar respecto a los movimientos migratorios son el turismo y la 'fuga de cerebros'. Respecto al primero, únicamente indicar que la potenciación de éste por muchos países conlleva frecuentemente el abandono de sectores importantes, como la agricultura, generando en última instancia mayor dependencia exterior⁹¹; y sobre el segundo, destaca el hecho de que:

“las “ganancias” conseguidas por los países desarrollados no tienen medida común con las pérdidas sufridas, en función de la

Conferencia Mundial de la Población celebrada en México en 1.984, todos los países en líneas generales coincidieron en la necesidad de estas políticas.

⁸⁸ De todas las políticas de natalidad señalaremos, por su peligrosidad desde un punto de vista social, las llevadas a término por Singapur. Para frenar el movimiento de despoblación, el gobierno planteó en 1986 una política selectiva de relanzamiento de la natalidad financiando los hijos de mujeres con estudios y desalentando, con diversas medidas coactivas, los nacimientos en “*parejas más pobres y menos educadas*”; en *Le Monde*, 13 de noviembre de 1.986; citado en MERLE, M. (1991): op. cit., p. 194.

⁸⁹ Esta problemática provocó la creación de la Organización Internacional de los Refugiados por la ONU en 1951, aumentando año tras años su actividad. En 1997 el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) atendía a más de 22 millones de personas que habían huido de la guerra; pero si incluimos a aquellos que se encontraban desplazados dentro de su país, la cifra ascendía a más de 50 millones de personas asistidas. Hay que considerar además que esta organización no atiende a toda la población mundial que se encuentra en estas graves e inhumanas circunstancias.

⁹⁰ Los diez principales países que conceden asilo son (por número de refugiados): Irán, Alemania, Pakistán, Estados Unidos, la antigua Yugoslavia, República Democrática del Congo, Sudán, Guinea, Etiopía y Costa de Marfil. Los diez principales países a los que pertenecen los refugiados son (también por número): Afganistán, Bosnia-Herzegovina, Irak, Liberia, Somalia, Sudán, Eritrea, Angola, Sierra Leona y Ruanda.

⁹¹ Sin ir más lejos tenemos el caso de Canarias.

*hemorragia de elites, por los países desarrollados. Los primeros podrían sin grandes dificultades, reemplazar en pocos años a los especialistas extranjeros. Por el contrario, el déficit de cuadros superiores y de técnicos que afecta a determinados países del Tercer Mundo presenta un aspecto catastrófico porque contribuye a agravar el subdesarrollo y, en consecuencia, la dependencia frente al extranjero*⁹².

Pero los problemas principales no se generan por los hechos anteriormente expuestos. Los que están generando graves problemas, quizás porque les afecte directamente a los países desarrollados⁹³, son los movimientos de trabajadores que acuden al Norte en búsqueda de un futuro mejor o simplemente para sobrevivir. El hecho de que los países desarrollados posean una baja natalidad y una necesidad urgente de mano de obra, favorece este movimiento en determinadas condiciones; es decir, en situación de indigencia y prácticamente de esclavitud, a pesar de encontrarnos ya en el siglo XXI. Las condiciones de extrema pobreza en que viven la mayoría de los inmigrantes en el Norte favorecen sin duda el rechazo por parte de la población de acogida; encontrando en ello, los movimientos racistas y xenófobos, un “caldo de cultivo” para sus propuestas que favorecen corrientes de pensamiento contrarias a los derechos fundamentales y por supuesto al mestizaje cultural.

También las corrientes demográficas internas en sociedades multiculturales deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar las líneas de fuerza en la política exterior de un Estado. Pero ante todos estos acontecimientos ¿no será lo más probable que los países con débil natalidad se verán obligados para sobrevivir a transformarse en sociedades, si no mestizas, al menos multiculturales?

El progreso tecnológico.-

⁹² MERLE, M. (1991): op. cit., p. 215.

⁹³ Muchos de ellos establecen leyes para regular la inmigración en contra de los derechos humanos, como la Reforma de la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de extranjeros en España y su integración social (L.O. 8/2000 de 22/12/00), negando el derecho de reunión, asociación, sindicación y huelga, y limitando el derecho a la educación de los 'sin papeles'.

No es nuestra intención realizar una reflexión respecto al progreso tecnológico en sí mismo, sino respecto a cómo éste se encuentra organizado y estructurado, de tal manera que sus beneficios que deberían ser considerados patrimonio de la humanidad y universales, únicamente alcanzan a una minoría de la población mundial. Algunos aspectos relacionados con el progreso tecnológico pueden ayudarnos a comprender cómo nos encontramos en esta situación:

- El progreso tecnológico se encuentra fundamentalmente en manos del sector privado, concretamente de multinacionales, avanzando ajeno en gran medida a los intereses y necesidades sociales; centrándose en el principio de rentabilidad económica. Un ejemplo extremo que pone de manifiesto esta situación es el desinterés manifiesto de las grandes multinacionales ante la situación actual que padece África por el SIDA, especialmente la zona subsahariana⁹⁴.
- La tecnología está pensada en función de los recursos disponibles de los países ricos: capital abundante y mano de obra escasa y altamente cualificada. Estas características impiden que los países en desarrollo puedan plantearse incorporarse al progreso tecnológico, ya que poseen escaso capital, mano de obra abundante y escasamente cualificada en esta materia.
- Las grandes multinacionales contratan entre sus gerentes y técnicos únicamente entre el 5% y el 10% de la población que conforma la elite local. *"Y es esa gente la única que se beneficia de la actividad desarrollada por las firmas extranjeras. La inmensa mayoría de la población queda excluida de los beneficios que produce la alta tecnología y, probablemente, no accederá nunca a ellos"*⁹⁵. Este mecanismo

⁹⁴ Hemos de destacar el logro sin precedentes que ha supuesto la retirada de la denuncia de las multinacionales a Sudáfrica en abril de 2001, permitiendo a los países fabricar e importar genéricos para el tratamiento de las personas afectadas de VIH en caso de emergencia sanitaria. Aunque la batalla se centrara en la enfermedad del SIDA y se limitara a casos de urgencia, abrió una puerta a la principal demanda de los mandatarios africanos realizada en la Conferencia de la OMS celebrada en abril de 2001 en Nigeria: acceso de toda la población a medicamentos básicos. Hemos de puntualizar que sin el apoyo expreso de la OMS a las reivindicaciones de los países en vías de desarrollo este avance difícilmente se habría logrado.

⁹⁵ WAMBI, B. (1992): *"Un devorador llamado ciencia"*; art. publicado en VV.AA. (1991): *Guía del Tercer Mundo 91/92. Países y pueblos del planeta vistos desde el Sur*, IEPALA/ITEM, Madrid, p. 201.

contribuye a aumentar la brecha entre pobres y ricos en los países en vías de desarrollo.

Por último, destacaremos que la transferencia de tecnología de los países enriquecidos a los países empobrecidos, no permanece ajena a la transferencia de la cultura que la ha originado. Los expertos occidentales enviados a los países pobres se convierten en fuente de conocimiento, y no sólo de conocimiento técnico sino cultural. Los estudiantes o profesionales enviados a Occidente para su cualificación técnica experimentan cambios culturales que van más allá de la formación tecnológica, permitiéndoles su occidentalización gozar de una situación de privilegio al regresar a su país. No es nuestra posición contraria a incorporar nuevos valores culturales (occidentales o no) ya que el intercambio en sí mismo es un hecho valioso; el problema radica en la relación directa y sin ningún cuestionamiento que se establece entre el desarrollo, el progreso tecnológico y la occidentalización; generando en muchas ocasiones la pérdida de valores culturales no occidentales sin ninguna reflexión ni cuestionamiento acerca de su validez.

Las culturas.-

Hemos de puntualizar que acotar la repercusión de la pluralidad cultural en las relaciones internacionales es una tarea meramente teórica, ya que se encuentra profundamente entrelazada con intereses de tipo económico, político y social; e incluso a menudo, los conflictos culturales ocultan intereses de otra índole. Tal como señala José Abu- Tarbush:

"(...) los conflictos internacionales no giran en torno a las diferencias culturales o civilizatorias, éstas no son las causas de los conflictos, aunque en muchas ocasiones algunas controversias puedan expresarse a través de las diferencias culturales o religiosas; por el

*contrario, es más probable que los conflictos internacionales oscilen entre los que tienen y los que no tienen*⁹⁶.

Pero intentaremos abordar este reto con rigor, porque tal y como manifiestan Harff y Gurr:

*"las matanzas realizadas por los Estados de miembros de grupos étnicos y políticos representan más pérdidas de vidas que todas las demás formas de conflictos mortíferos combinado (...) como promedio, han muerto en manos del Estado entre 1,6 y 3,9 millones de civiles inermes en cada uno de los decenios transcurridos desde el final de la Segunda Guerra Mundial"*⁹⁷.

Hemos de tener en cuenta en este apartado, que al abordar las culturas desde una perspectiva concreta y aterrizada en marcos territoriales específicos, no podemos limitar la cultura hegemónica a la cultura hegemónica occidental. Internacionalmente se está produciendo la expansión de la cultura occidental como hegemónica pero este hecho no se ha concretado totalmente, existiendo numerosas partes del planeta en las que la cultura hegemónica no es la de Occidente. Por ejemplo, podríamos señalar el mundo árabe y la presencia de la cultura islámica como hegemónica en esta zona concreta del planeta.

Otro aspecto relevante a destacar, es que utilizaremos el concepto de <<grupo cultural>>⁹⁸ haciendo referencia tanto a pueblos, naciones, minorías, tribus o comunidades, que se identifican a sí mismas y que son identificadas por los demás conforme a una serie de elementos como son el idioma, la religión, la tribu, la nacionalidad, la etnia o una combinación de éstos. Además, sus miembros comparten un sentimiento común de identidad. Teniendo en cuenta las puntualizaciones anteriormente

⁹⁶ ABU TARBUSH, J. (2002): *"Choque de civilizaciones o choque de intereses"*; art. publicado en la rev. DISENSO, Revista Canaria de análisis y opinión, nº 35, Enero 2002, La Laguna, Tenerife, p. 24.

⁹⁷ HARFF, B. y GURR, T.R. (1987): *"Genocides and Politicides since 1945: Evidence and Anticipation. Internet on the Holocaust and Genocide"*; en Instituto de la Conferencia Internacional del Holocausto y el Genocidio, Jerusalén, número especial, 13 de diciembre de 1987; citado por STAVENHAGEN, R. (1991): *Los conflictos étnicos y sus repercusiones en la sociedad internacional*, RICS, vol. XLIII, nº 1, p. 1.

⁹⁸ Algunos autores utilizan el concepto de <<grupo étnico>> como equivalente a grupo cultural porque parten de un concepto de etnia que va más allá de caracteres fenotípicos. Hemos optado por la utilización más tradicional de estos conceptos, estableciendo claras diferencias entre un grupo cultural y un grupo étnico, siendo éste una posibilidad más entre los diversos grupos culturales posibles.

señaladas, abordaremos las culturas como factor relevante de las relaciones internacionales.

- **Clasificación de los grupos culturales:**

En líneas generales, existen diversas situaciones en las que los grupos culturales interactúan dentro de un amplio marco. La clasificación que proponemos, basada en la propuesta de Stavenhagen⁹⁹ no agota las incontables posibilidades existentes y pueden encontrarse superpuestas; pero consideramos que sirve de ayuda a la hora de acotar el marco de análisis de la investigación. La **clasificación** sería la siguiente:

- Grupos culturales dentro de un estado que se autoidentifica como multicultural o multinacional. Estos grupos pueden basar su identidad en el idioma (como en el caso de los flamencos y los francófonos en Bélgica, o los francófonos y los anglófonos en Canadá); en la religión (como en el caso de los sikhs, los musulmanes y los hindúes en la India, o los cristianos y los musulmanes en el Líbano); en la nacionalidad (como en Rusia); o en la etnia (como el caso de blancos y negros en Sudáfrica, o los mayas y descendientes de españoles en Guatemala). En estos casos, los grupos distintos de la cultura hegemónica o mayoritaria pueden o no disfrutar de un estatuto jurídico especial.
- Grupos culturales dentro de un estado que no reconoce formalmente su propia composición multicultural, como Francia, Japón, Indonesia, Turquía y muchos países africanos. En este caso, las minorías pueden tener una implantación regional (como sucede con los bretones y los corsos en Francia); o pueden ser étnicas (como las personas afroamericanas en Estados Unidos); religiosas (como los coptos en Egipto y los Baha'i en Irán); lingüísticas (como los beréberes en Argelia); tribales (como numerosas tribus en Afganistán); o una combinación de estos factores.
- Múltiples grupos culturales en un estado en el que ninguno de ellos goza de una posición hegemónica particular. Esta situación se produce en países ex - colonias de independencia reciente en los que el propio estado es una creación débil y artificial (en África Subsahariana encontramos numerosas situaciones de este tipo).

⁹⁹ STAVENHAGEN, R. (1991): op. cit., pp. 3-4.

- Minorías nacionales que se identifican con la cultura de un estado vecino en el que pueden disfrutar de una situación mayoritaria (es el caso de los húngaros en Rumania, los turcos en Bulgaria, los albaneses en Yugoslavia o los chicanos en Estados Unidos).
- Minorías culturales asentadas a ambos lados de la frontera entre estados distintos y que se encuentran en situación minoritaria en ambos estados, como sucede en las zonas fronterizas de Asia Sudoriental, los kurdos en Oriente Medio, los guaymí en Costa Rica y Panamá, los awas en Colombia y Ecuador, los wayuu en Venezuela y Colombia, y los jíbaros en Ecuador y Perú.
- Emigrantes y refugiados con una cultura diferente a los países de acogida, encontrándose su cultura en minoría respecto a la cultura del país de acogida. Esta situación se está produciendo en numerosos países desarrollados, entre los que se encuentra España.
- Pueblos indígenas y tribales que presentan una cultura no hegemónica (aunque en ocasiones sea mayoría) y que se han caracterizado por su resistencia secular al genocidio, al etnocidio y a la asimilación cultural. Estos pueblos indígenas se encuentran a lo largo del todo el planeta, como por ejemplo los quechuas y los aymará en Bolivia o los mayas en Guatemala.

- **Relaciones de conflictos entre grupos culturales:**

En líneas generales, en las diversas situaciones pueden establecerse relaciones de todo tipo, aunque evidentemente hay situaciones que favorecen en mayor medida las relaciones de conflictos, frente a las de comunicación, asociación o cooperación.

Las relaciones de conflicto producidas en un marco de diversidad cultural han tomado un nuevo rumbo. En los últimos años ha disminuido el número de conflictos interestatales clásicos y ha aumentado el número de conflictos intraestatales, facilitado por un trazado arbitrario de sus fronteras. De hecho, tal y como indica Merle:

“los estados y los gobiernos no tienen el monopolio de los sistemas de valores, existen y subsisten otras formas de organización fundamentadas en la pertenencia a grupos étnicos, lingüísticos, religiosos,... Cuando el estado coincide con uno de estos grupos se refuerza el consenso nacional; pero cuando ocurre lo contrario, las relaciones de conflicto se incrementan pudiendo desintegrarse en su interior y verse desbordado en el exterior”¹⁰⁰.

Este tipo de conflictos se encuentra presente sobre todo en países en vías de desarrollo con estados de reciente formación, cuya consolidación se ve alterada por 'guerras de formación de Estados'¹⁰¹. Pero aunque los conflictos sean principalmente intraestatales, cada día repercuten en mayor medida en las relaciones internacionales, desbordando las fronteras nacionales. Existen ocasiones en que se internacionaliza un conflicto cultural debido a razones geopolíticas ya que los países vecinos consideran que puede repercutir en la seguridad de su estado¹⁰². Pero en líneas generales, la internacionalización de estos conflictos se debe fundamentalmente a la búsqueda de cada grupo cultural de apoyo en los diversos actores presentes en la sociedad internacional.

El apoyo más frecuente se logra por simpatías ideológicas, ya que los actores implicados ven en el conflicto cultural una oportunidad para ampliar su influencia y fortalecer su ideología¹⁰³, destacando un incremento de la participación de las

¹⁰⁰ MERLE, M. (1991): op. cit., pp. 327-328.

¹⁰¹ Las 'guerras de formación de Estados' son conflictos en que intervienen un gobierno y un grupo de oposición que exige la autonomía o la secesión para un grupo cultural o región en particular; en WALLENSTEEN, P. (1989) (ed.): *States in Armed Conflict 1988*, Uppsala, Uppsala University, Departamento of Peace and Conflict Research, Report n° 30, julio de 1989; citado por STAVENHAGEN, R. (1991): op. cit., p. 1.

¹⁰² Un ejemplo de ello lo encontramos tanto en Irán como Irak que han apoyado a los kurdos que luchan contra Turquía y sin embargo, han sido acusados de reprimir a los kurdos en su propio territorio.

¹⁰³ Podemos citar, entre otros, el apoyo de la Libia de Gaddafi a ETA y a IRA.

superpotencias en este tipo de conflictos¹⁰⁴. Pero también se logran apoyos de otros sectores y actores internacionales. Los organismos internacionales, las ONGs y la Opinión Pública son actores relevantes no ajenos a este tipo de conflictos.

Cada vez en mayor medida, estos grupos culturales minoritarios acuden a la Naciones Unidas en búsqueda de apoyo internacional. Pero en realidad,

*"Las Naciones Unidas se ha ocupado de algunos de estos casos en el marco de sus órganos especializados, en particular cuando está en juego la noción de 'libre determinación de los pueblos'. Pero, en general, las Naciones Unidas tienden a favorecer el respeto de la soberanía del estado por encima de sus simpatías por la libre determinación de los pueblos que no constituyen un Estado, salvo en algunos casos de descolonización flagrante, tales como el de Namibia"*¹⁰⁵.

A pesar de ello, las NNUU puede implicarse en el marco de tres mandatos distintos:

- cuando un conflicto representa un peligro claro para el mantenimiento de la paz¹⁰⁶,
- cuando se trata de un problema de descolonización¹⁰⁷,
- y cuando implica violaciones masivas de derechos humanos¹⁰⁸. Basadas en este último mandato, se han centrado en los últimos años las tareas de diversos órganos de las Naciones Unidas, como son, entre otros órganos especializados, la Comisión de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Humanos de Prevención de Discriminación y Protección a las Minorías. Estas entidades han visto incrementadas las solicitudes de intervención y apoyo para el cese de las violaciones de los derechos

¹⁰⁴ EEUU han apoyado sistemáticamente a los cristianos en el Líbano, al gobierno de Sri Lanka contra la insurrección tamil, al gobierno filipino contra las rebeliones tribales, a los ovambos contra el gobierno de Angola, a los hmong contra el gobierno de Vietnam,...

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 16.

¹⁰⁶ En el Líbano y Chipre se procedió teniendo como fundamento este mandato.

¹⁰⁷ A este respecto la Asamblea General de las NNUU han dictado muchas resoluciones, no siempre acatadas por los Estados, como es el caso del Sahara Occidental.

¹⁰⁸ Por ejemplo manifestando su apoyo a la intervención militar de la OTAN en Serbia, debido al reiterado incumplimiento de los derechos humanos por parte del gobierno de Milosevic (apoyo, por otro lado, posterior a la intervención).

humanos en el marco de conflictos étnicos¹⁰⁹. Y hemos de puntualizar que las comunicaciones sobre violaciones de los derechos humanos sometidos a los órganos especializados de las Naciones Unidas se basan en los derechos estipulados en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos - PIDCP- y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -PIDESC-.

Muchos conflictos se producen en países en desarrollo donde numerosas ONGs realizan su trabajo, pudiendo éstas desempeñar un papel de portavoz en la sociedad internacional de algunos grupos étnicos.

*"Los kurdos, los miskitos, los tamiles, el pueblo de Timor Oriental, los negros de Sudáfrica y otros pueden contar con el apoyo y la simpatía de muchas organizaciones que operan desde Europa y América del Norte y que no sólo proporcionan una publicidad en el extranjero a la causa del grupo étnico, sino que también canalizan recursos y todo tipo de ayuda a dichos grupos"*¹¹⁰.

El poder de los medios de comunicación para llamar la atención y ganarse la simpatía internacional es fundamental en los tiempos que corren. De hecho, los conflictos que parecen ser más relevantes, por lo menos para la opinión pública de Occidente, son los que aparecen con frecuencia en los medios de comunicación. Todos nos hemos preguntado alguna vez, ¿qué habrá pasado con aquel conflicto? Probablemente siga abierto, pero no lo sabemos,... ya nada se menciona sobre él.

Además de los OIG, las ONGs y la Opinión Pública, grupos culturales acosados encuentran apoyos, tanto políticos como materiales, en otros grupos con cultura similar que pueden ubicarse en cualquier lugar del planeta y superar las fronteras internacionales o la cuestión de la soberanía de los Estados¹¹¹. En numerosas ocasiones, estos grupos

¹⁰⁹ Se han ocupado, entre otras, de la situación de Sri Lanka, de la suerte de los chakmas y otras tribus de las montañas de Chittagong de Bangladesh, de los pueblos indígenas de Guatemala y del genocidio ocurrido en Armenia hace más de ochenta años.

¹¹⁰ STAVENHAGEN, R. (1991): op. cit., p. 20.

¹¹¹ Señalaremos como ejemplo el apoyo de las comunidades sikhs en Gran Bretaña y Canadá a la lucha de los sikhs en el Punjab - Pakistán; de los tamiles de la India a los tamiles de Sri Lanka; de los miskistos de Honduras a los miskitos de Nicaragua; y de los beréberes de Marruecos a los beréberes de Argelia.

influyen en sus estados para condicionar la política exterior de éste a favor de culturas concretas¹¹².

Concluiremos nuestra reflexión sobre la repercusión de las relaciones de conflicto entre culturas en las relaciones internacionales, recordando los enfrentamientos acaecidos en los últimos veinte años. En la década de los 80, éstos se produjeron en el Líbano, Sri Lanka, India, Timor Oriental, Irlanda del Norte, Chipre, Eritrea, Burundi, Sudáfrica, Sáhara Occidental y Nicaragua. Desde entonces hasta la actualidad los conflictos por motivos culturales han persistido en la sociedad internacional.

Destacan los conflictos en el continente africano que desde 1960 sufre graves tensiones que tienen como consecuencia brutales masacres de minorías étnicas, como las realizadas por los hutus en Ruanda en 1994¹¹³.

*"Factores históricos, como el comercio de esclavos y las políticas y medidas administrativas del colonialismo, junto con la delimitación arbitraria de fronteras y la aplicación de políticas económicas en condiciones de explotación seguían teniendo efectos negativos en el desarrollo económico y social de África y constituían un caldo de cultivo de conflictos étnicos y raciales"*¹¹⁴.

En el continente asiático también se han presentado numerosos enfrentamientos, destacando a modo de ejemplo el grupo cultural budista del Tibet frente a China, los talibanes (musulmanes) frente al budismo en Afganistán¹¹⁵ o la minoría musulmana ahmadi frente a la mayoría musulmana en Bangladesh. Tampoco podemos obviar el conflicto entre Israel y Palestina, marcado por profundas e históricas creencias religiosas (judíos contra musulmanes) y con altas repercusiones en las relaciones internacionales.

¹¹² Tal es el caso del conocido apoyo de EEUU a Israel debido a la fuerza del *lobby* de los judíos en el Congreso Norteamericano.

¹¹³ Recordemos además países como Burundi, el Chad, Zaire, Nigeria y Etiopía, entre otros.

¹¹⁴ Primer punto de las conclusiones del Seminario Regional de Expertos sobre la Prevención de Conflictos Étnicos y Raciales en África, celebrado en Addis Abeba (Etiopía) del 4 al 6 de octubre de 2000, Alto Comisionado de los Derechos Humanos, Naciones Unidas.

¹¹⁵ Cuyas acciones de destrucción de los Budas, patrimonio de la humanidad, consiguieron movilizar a la sociedad internacional (EEUU, Egipto, la India, Tailandia, Nepal,... reaccionaron ante tales actos), pero no sus acciones contra las mujeres afganas y la población en general. Según manifiesta RASHID, A. (periodista paquistaní) el ataque de los talibanes constituyó un desafío a Occidente y una forma de

En América Latina se han producido numerosos movimientos indigenistas, entre los que destaca, sin duda, el movimiento indígena en Chiapas - México, que además de luchar por mejoras sociales también persigue la defensa de las culturas indígenas¹¹⁶. En la década de los noventa también se han movilizado los indígenas en Ecuador y Bolivia, produciéndose graves conflictos con los gobiernos y la declaración de <<estado de sitio>>; siguen persistiendo los conflictos de los indígenas de la selva amazónica con diversos gobiernos, destacando los del pueblo yanomani con Brasil; ... Pero sobre América Latina profundizaremos más adelante, ya que es motivo de nuestra investigación.

En Canadá persisten conflictos entre la población anglófona y francófona, y la minoría inuil. En Estados Unidos se incrementan los conflictos entre la población blanca y el resto de la población: afroamericanos, latinoamericanos, asiáticos,... y también, entre las culturas minoritarias.

En Australia no se han resuelto las disputas entre el gobierno y el 2,3% de la población que es aborígen. Y en Europa,... antigua defensora de los derechos individuales,... también persisten los conflictos culturales. Destaca el conflicto, aún sin concluir, entre Irlanda del Norte y Gran Bretaña con un fuerte componente religioso (católicos y protestantes enfrentados); el conflicto vigente entre España y el País Vasco, que ha salpicado sus relaciones con Bélgica y Francia. En pleno corazón de Europa nos encontramos con 'la limpieza étnica' realizada por el gobierno de Serbia que motivó o justificó, dependiendo de que intelectuales realicen su análisis, la intervención de la OTAN. La larga y cruda guerra entre Rusia y Chechenia que reivindica su independencia. Y continúan abiertos entre otras muchas, en Suecia la disputa con los samis, en Finlandia con los samis y los romaní, en España con los gitanos, con los marroquíes,... en la República Checa y Eslovaquia con los romaní,...

distraer la atención del mundo sobre su falta de respeto a los derechos humanos; entrevista publicada en EL PAÍS, 7 de marzo de 2001, p. 38.

¹¹⁶ Este movimiento agrupa a varias etnias indígenas: tzotzil, tzeltal, tojolabal, chol y laicandón.

- **Relaciones de cooperación entre grupos culturales:**

Paralelamente al incremento de las relaciones de conflictos ante la diversidad cultural se han desarrollado, sobre todo en los últimos cincuenta años, numerosas relaciones de cooperación, de asociación y de comunicación; existiendo solidaridades culturales que abarcan diversos estados y desbordan la acción de los gobiernos. Tal es su importancia, que hoy en día numerosos autores las consideran una de las dimensiones fundamentales en la configuración de la sociedad internacional¹¹⁷. Así, Harvey señala que constituyen *"una de las cuatro dimensiones fundamentales de las relaciones internacionales y de la política exterior: la política propiamente dicha; la economía, financiera y comercial; la defensa o de las fuerzas armadas; y la cultura"*¹¹⁸.

Este hecho se ha visto favorecido especialmente por la expansión de las comunicaciones internacionales que ha favorecido los intercambios de información en el ámbito internacional¹¹⁹. Fruto de una intensa circulación e intercambio de bienes, personas, capitales, mensajes y valores de un país a otro, surge la necesidad de crear estructuras administrativas e institucionales internacionales que regulen dichas relaciones, configurándose la conocida como <<diplomacia cultural>> de los Estados¹²⁰.

Las relaciones culturales de cooperación en el ámbito oficial no responden exclusivamente a los intereses nacionales, sino también a los intereses y necesidades de la misma cooperación. Se realizan *"en términos de relaciones culturales de cooperación y de intercambio para beneficio recíproco, en el marco de la imagen nacional de prestigio que hoy deben presentar los países al resto del mundo"*¹²¹. Según nos señala Harvey, en líneas generales presentan los siguientes fines: *"a) como instrumento de paz y cooperación; b) como apoyo para la diplomacia convencional y la política exterior; c)*

¹¹⁷ Entre otros destacan, HARVEY, E. R. (1991); MITCHELL, J. M. (1986); RIGAUD, J. (1977); y EFINGER, E. (1976); en HARVEY, E. R. (1991): *Relaciones culturales internacionales en Iberoamérica y el mundo. Instituciones fundamentales*, Tecnos, Madrid, p. 19.

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ Respecto a esta afirmación es necesario puntualizar que en la actualidad la mayoría de la población mundial no tiene acceso a las redes de Internet que tanto podrían facilitar las relaciones de comunicación, cooperación e intercambio cultural.

¹²⁰ HAIGH, A. (1974): *"La diplomatie culturelle en Europe"*, Consejo de Europa, Estrasburgo; citado por HARVEY, E. R. (1991): op. cit. , p. 120.

como vehículo para el entendimiento internacional; y d) como lubricante para el comercio exterior"¹²². Respecto a este último fin debemos señalar que a todos los Estados les interesa en mayor o menor medida, dependiendo de su potencialidad, expandir su propia cultura si desea ampliar sus exportaciones y aumentar el número de consumidores de sus productos.

Junto con estas relaciones en el ámbito institucional o gubernamental, se desarrollan y fortalecen iniciativas no gubernamentales que, aprovechando las posibilidades de intercambio y comunicación existentes internacionalmente, establecen relaciones culturales que favorecen el apoyo mutuo.

En el ámbito de las relaciones culturales de cooperación, asociación y comunicación que se han establecido en el ámbito gubernamental, destacaremos organizaciones cuyos objetivos giran en torno al intercambio cultural o a la defensa cultural, desarrollando sus acciones o actividades exclusivamente en dicho ámbito. Pero también señalaremos algunas organizaciones en las que priman intereses económicos, militares, estratégicos; pero en cuyo seno se establecen también relaciones de cooperación cultural, las cuales no deben ser obviadas debido a su relevancia actual en el plano de las relaciones internacionales.

Comenzaremos señalando la Liga Árabe¹²³ que incluye estados árabes desde las costas atlánticas de Mauritania y Marruecos hasta las costas árabes del Golfo Árabe Pérsico y del Océano Índico, incluso hasta las costas africanas del Golfo de Adén. Conforman una comunidad de naciones de lengua y cultura comunes alrededor de la civilización islámica. En 1970, fue constituida la agencia especializada de la Organización Árabe para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ALESCO), elaborando entre muchos documentos la *Declaración de Ammán*¹²⁴ sobre la elaboración de una política cultural árabe unificada. Es necesario señalar también la Organización Islámica para la

¹²¹ *Ibidem*, p. 23.

¹²² *Idem*.

¹²³ Constituida mediante la firma del Tratado del Cairo del 22 de marzo de 1945.

¹²⁴ Aprobada en la I Conferencia de Ministros Árabes de Asuntos Culturales celebrada en Ammán (Jordania) en 1976.

Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO) que agrupa a los países de religión musulmana.

La Organización para la Unidad Africana (OUA)¹²⁵ nace en el marco del panafricanismo y en defensa de los intereses 'negros'. En sus inicios no contaban en su seno con países árabes, pero en la actualidad sí; integrando a cincuenta y dos países soberanos africanos y cuyo objetivo es promover la unidad y solidaridad entre los estados africanos. Coordina políticas económicas y culturales, favoreciendo la independencia y la integridad territorial de los estados miembros.

La Organización de Estado Americanos (OEA)¹²⁶ presenta en su seno el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) y el Instituto Indigenista Interamericano (III) dirigido al intercambio y la promoción de las culturas americanas.

En el marco de la Unión Europea (UE)¹²⁷, desde 1954 se estructuran las relaciones de cooperación con la aprobación de la *Convención Cultural Europea* en Oslo. En la actualidad el Consejo de Cooperación Cultural está realizando numerosas acciones y llevando a término diversas medidas encaminadas a la cooperación y el intercambio cultural entre sus países miembros, como son los tan conocidos Proyectos Sócrates, Erasmus,...

¹²⁵ Fundada el 25 de mayo de 1963 por 30 estados.

¹²⁶ Nace en el contexto panamericano y fue fundada por 21 países que suscribieron el *Pacto de Bogotá* durante la IX Conferencia Panamericana el 30 de abril de 1948. En la actualidad la integran todos los estados independientes del continente americano, excepto Cuba, expulsada en 1962.

¹²⁷ Nacida el 1 de noviembre de 1993 con la firma del *Tratado de Maastricht* por doce países (entonces miembros de la CE). Destacaremos el Acta Única Europea respecto al sector cultural, donde se establecen siete grandes sectores de intervención: libre circulación de bienes y servicios culturales; movilidad de trabajadores culturales; problemas sociales del trabajo cultural; armonización de las disposiciones fiscales específicas del sector cultura; aproximación legislativa en materia de legislación cultural de los países miembros; armonización del derecho de autor y los derechos conexos y vecinos; y por último, salvaguardia del patrimonio cultural europeo; en HARVEY, E. R. (1991): op. cit., p. 51.

La Comunidad Británica de Naciones (Commonwealth)¹²⁸ integra diversos países con distintas culturas pero con un nexo común: la influencia de la cultura británica, ya que son excolonias y colonias británicas. En su seno existen diversos canales para la cooperación cultural y artística entre los países miembros y algunos territorios dependientes: Commonwealth Institute, Commonwealth Arts Organization (CAO),...

Por último, destacaremos las relaciones de cooperación cultural que se establecen en el marco de las Naciones Unidas, siendo el organismo más destacado, pero no el único, la UNESCO. En su seno se establecen relaciones de cooperación cultural entre numerosos estados del planeta, fundamentadas en el principio de la existencia de elementos comunes a todas las culturas que posibilitan el establecimiento de estas relaciones de apoyo mutuo, de cooperación, asociación y comunicación. En el trasfondo de sus propuestas existe el convencimiento de la existencia de una cultura básica y mínima común a toda la humanidad que gira en torno a una serie de valores y principios universales, lo que se ha denominado <<ética universal>> y cuyos principios se sintetizan en los derechos humanos.

En el ámbito exclusivo de cooperación cultural podemos encontrar organizaciones como las siguientes:

El Consejo Nórdico¹²⁹ que agrupa a los países de Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, y fue creado como órgano para la cooperación cultural nórdica. La Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (ACCT)¹³⁰ que agrupa a países de habla francesa, aunque pertenecientes a culturas diferentes. Y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) que tiene como objetivo principal el fomento, protección y promoción de la cultura de los Estados Iberoamericanos.

¹²⁸ Este nombre fue utilizado por primera vez en la Conferencia Imperial de 1926 para designar al grupo de comunidades autogobernadas que formaban parte de Gran Bretaña y sus dominios. En la actualidad la integran 51 estados soberanos y diversos territorios no soberanos.

¹²⁹ Constituido en 1952 y consolidado tras la firma en 1971 del *Acuerdo Cultural Nórdico* en Helsinki el 15 de marzo.

¹³⁰ Creada en Niamey (Níger) el 20 de marzo de 1970.

Respecto a las relaciones de cooperación, asociación y comunicación en el ámbito no gubernamental, destacaremos igualmente algunas asociaciones e instituciones relevantes en la actualidad. Pero señalaremos únicamente algunas asociaciones latinoamericanas debido a las incontables existentes en el mundo.

En América Latina¹³¹ destacaremos la Comisión Internacional de Derechos de Pueblos Indígenas de Sudamérica - CIDSA -¹³², organización no gubernamental indígena, internacional e independiente cuyo fin es la promoción, protección y defensa de los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas. Entre sus objetivos destacan la educación, la capacitación, la asistencia técnica y la investigación académica de los derechos indígenas y de los derechos humanos.

El Consejo Internacional de Tratados Indios - CITI-¹³³ atiende a 98 Naciones Indígenas y se dedica a exigir internacionalmente la soberanía y la autodeterminación de los Pueblos Indígenas. Y el Consejo Indígena de Centroamérica -CICA-¹³⁴ está integrado por 138 organizaciones de 58 pueblos indígenas, los cuales están representados a través de siete Consejos Nacionales desde Panamá hasta Belice. El Consejo Indio de Sudamérica -CISA -¹³⁵ es una organización no gubernamental que tiene entre sus objetivos el intercambio de conocimientos, experiencias y proyectos entre los pueblos y naciones indígenas en la perspectiva de que su propio desarrollo contribuya a lograr su bienestar.

La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica - COICA-¹³⁶ agrupa a más de cuatrocientos pueblos indígenas de asociaciones del Perú, Ecuador, Guayana, Guayana Francesa, Surinam, Brasil, Venezuela, Bolivia y Colombia. Su objetivo es fortalecer la lucha por la supervivencia de sus culturas e intercambiar experiencias en la búsqueda de soluciones para sus diversos problemas. Y por último

¹³¹ Para mayor información respecto a las asociaciones indígenas en Latinoamérica se puede consultar <http://www.funindio.org/links2.html>

¹³² Sobre dicha organización puede consultarse <http://www.puebloindio.org/CIDSA/cidsa.htm>

¹³³ Para mayor información puede consultarse <http://www.puebloindio.org/iitc.htm>

¹³⁴ Para ampliar conocimientos al respecto de esta organización puede consultarse <http://www.eecs.umich.edu/pavr/harbury/archive/1997/080697.html>

¹³⁵ Para mayor información al respecto puede consultarse <http://www.puebloindio.org/CISA/cidsa.htm>

¹³⁶ En <http://www.satnet.net/coica/home.htm> puede conocerse en mayor medida dicha organización.

señalaremos la Comisión Coordinadora Indígena Continental -CONIC -¹³⁷, coalición de 26 naciones indígenas de América que hace llegar la opinión indígena a políticos y organismos gubernamentales internacionales y trata de informar al público de la situación de sus pueblos.

En resumen, las culturas en interacción con otros aspectos y factores condicionan las relaciones internacionales, sea cual sea el tipo de relación: de conflicto, de asociación, de comunicación o de cooperación. Existe en la actualidad *"una doble tendencia visible en todo el mundo: la exaltación de la identidad cultural de las naciones, de las comunidades locales y de las minorías de todas clases, por un lado; y el reconocimiento de una emergente civilización de lo universal, por el otro (...)"*¹³⁸. Las relaciones de cooperación cultural fundamentadas en esta última tendencia han adquirido gran relevancia en los últimos cincuenta años; por ello, no es descabellado centrar una investigación en la cooperación cultural oficial y reflexionar en qué medida puede facilitar el encuentro entre culturas en un marco de igualdad y el intercambio cultural.

¹³⁷ En <http://saic.nativeweb.org/brochurespan.html> puede consultarse al respecto.

¹³⁸ RIGAUD, J. (1979): *Les relations culturelles exterieures*, La Documentation Francaise, París; citado por HARVEY, E. R. (1991): op. cit., p. 20.

B. DESARROLLO, COOPERACIÓN Y CULTURA, CONCEPTOS INDISOCIABLES A LO LARGO DE CINCO DÉCADAS.-

INTRODUCCIÓN.-

En el apartado anterior hemos abordado el estudio de las relaciones internacionales a modo de "vista de pájaro", limitándonos a una descripción de la situación actual. Ello ha permitido establecer un orden pero únicamente se ha perfilado la gran complejidad que posee la realidad. Ahora nos proponemos acercarnos más a ésta e intentaremos comprender un mundo prácticamente incomprensible. Entender por qué la mayoría de las personas que viven en la tierra padecen miseria y dolor, cuando no, mueren sin gozar de muchas de las cosas que este mundo podría ofrecerles, escapa a cualquier tipo de razonamiento lógico. A pesar de ello, numerosos pensadores de diversas disciplinas han intentado elaborar teorías sobre las relaciones Norte - Sur (desarrollo/subdesarrollo) y en torno a las relaciones culturales (cultura hegemónica/otras culturas), con la intención de hallar tanto las causas de esta situación injusta como las vías para intentar su superación.

Aunque inevitablemente siempre construimos desde unas preferencias personales –teóricas, ideológicas o de acción-, la pluralidad y la apertura son las primeras inclinaciones que nos caracterizan. Por ello, trataremos de aprovechar las diversas corrientes de pensamiento, lo que éstas han aportado y las críticas realizadas por sus detractores. Partimos de una presunción de inocencia en la que todos, o casi todos, los teóricos desde sus distintas perspectivas (unas más conservadoras y otras más transgresoras) han venido a constatar el mismo hecho: la insatisfacción con el mundo y la necesidad de contribuir a su transformación.

EL NACIMIENTO DE LA COOPERACIÓN AL SERVICIO DEL DESARROLLO EN LAS DÉCADAS DE LOS CINCUENTA Y SESENTA.-

Un único y lineal camino hacia el desarrollo.-

En las décadas de los cincuenta y sesenta, paralelamente a los numerosos procesos de descolonización, comenzó a reconocerse la existencia de amplias zonas en el mundo en estado de lo que se denominaba <<subdesarrollo>>¹³⁹. Las nuevas ex - colonias presentaban una situación muy alejada de las antiguas metrópolis y en Occidente se iniciaba una reflexión respecto a esta situación, intentando establecer las causas del subdesarrollo y los mecanismos y procesos para lograr alcanzar el desarrollo (aspectos íntimamente ligados). Esta preocupación por la alarmante disparidad existente entre los países se puso oficialmente de manifiesto antes de la Segunda Guerra Mundial, elaborando la Liga de las Naciones en 1935 un informe sobre la situación de la alimentación en el planeta, y en 1939 y 1944 la OIT dos estudios internacionales en la línea de trabajo señalada¹⁴⁰.

Las diversas **teorías desarrollistas** de la década de los sesenta consideraron poco convincentes las explicaciones elaboradas respecto al desarrollo antes de la Segunda Guerra Mundial¹⁴¹. Como respuesta a este hecho establecieron una relación directa y

¹³⁹ Aunque se ha denominado de muy variadas maneras (en vías de desarrollo, menos desarrollado, empobrecido, Tercer Mundo,...), lo cierto es que existen elementos comunes a una serie de países que permiten considerarlos en graves desventajas respecto al resto del mundo. Estos elementos comunes dentro de la diversidad existente, tal como señala Todaro, podrían sintetizarse en: "niveles de vida bajos; niveles bajos de productividad; tasas elevadas de crecimiento demográfico y un alto porcentaje de población dependiente; niveles altos de desempleo y subempleo que se elevan constantemente; y dependencia importante de la producción agrícola y de la exportación de materias primas", en TODARO, M. J. (1988): *El desarrollo económico del Tercer Mundo*, Alianza Editorial, Madrid, p. 59. Si bien estas características gozan de importancia, son fundamentalmente de carácter económico y no podemos dejar de señalar otras que sin duda también presentan relevancia: bajos índices de escolarización; baja esperanza de vida; bajo nivel de participación popular; ... Esta propuesta será analizada con detenimiento al abordar la concepción del desarrollo presentada en el Capítulo Segundo de este trabajo.

¹⁴⁰ Información más amplia sobre este tema se puede encontrar en BUSTELO, P. (1998): *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*, Síntesis, Madrid, p. 110.

¹⁴¹ Criticaron obras como *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, WEBER, M. (1905); *El capitalismo moderno*, SOMBART, W. (1916); *El instinto del trabajo humano*, VEBLEN, T. (1914); o *La estructura de la acción social*, PARSON, T. (1937); en Idem.

limitada del concepto de desarrollo a parámetros económicos y cuantitativos.

"La utilización exclusiva de estos indicadores como medida del desarrollo nos deja una "fotografía" estática y, sobre todo, enormemente simplista de nuestro mundo: no caben matices en dicha visión dual; estar desarrollado o no, consiste tan solo en haber traspasado una determinada cantidad de dólares per cápita; la clave del desarrollo estaría en el aumento sostenido de las tasas de crecimiento del PNB"¹⁴², mediante el ahorro, la inversión y la ayuda exterior.

En consecuencia, el desarrollo se presentó como un proceso lineal, en el que unos estaban en posiciones más avanzadas - los países llamados <<desarrollados>>- y otros en posiciones más atrasadas - los <<subdesarrollados>>-, los cuales no habrían alcanzado todavía los niveles de industrialización y desarrollo económico que ya disfrutaba el Norte¹⁴³. La causa principal del atraso estaba en las propias limitaciones de los países pobres, siendo éste superable repitiendo experiencias y siguiendo los consejos de los países industrializados. De acuerdo con esta perspectiva claramente funcionalista, estar desarrollado o no era responsabilidad de cada país.

"Utilizando una metáfora escolar, los países del Sur vendrían a ser el "alumnado" de los cursos inferiores que deberían ir avanzando por la misma vía de los ya universitarios compañeros del Norte, estudiando lo mismo y superando las mismas pruebas. Aquellos países que "repiten curso", se debe sin duda a que no estudian todo lo necesario y deberían aplicarse más"¹⁴⁴.

¹⁴² OLMEDILLA, J. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (1998): *"La Educación para el Desarrollo. Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario"*, Tenerife, Fundación Paz y Solidaridad, Tenerife, p. 2 (pendiente de publicación).

¹⁴³ Uno de los defensores más destacados de estas propuestas fue ROSTOW, W.W. que elaboró una teoría sobre la transición del subdesarrollo al desarrollo por etapas, descrita en su conocida obra *The Stages of Economic Growth, A Non-Communist Manifesto*, Cambridge University Press, Londres, 1960; y HARROD, R. y DOMAR, E., que propusieron de forma separada pero simultánea un modelo de crecimiento para todos los países a comienzo de los años 50.

¹⁴⁴ OLMEDILLA, J. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (1998): op. cit., p. 3.

Desde este enfoque, el principal obstáculo al desarrollo se encontraba en el hecho de que en la mayoría de los países pobres existía un capital limitado, por lo que su capacidad de inversión era mínima. Se hacía necesario, por tanto, una transferencia masiva de capital y asistencia de los países desarrollados a los no desarrollados.

En estas décadas destacaron, igualmente, **los modelos del cambio estructural** centrados *"en el mecanismo por el cual los países subdesarrollados, que basan su economía en la agricultura tradicional de subsistencia, transforman su estructura económica para convertirse en economías más modernas, más urbanizadas y con una importancia mayor de la industria y los servicios"*¹⁴⁵. Diversas fueron las propuestas elaboradas desde estas perspectivas¹⁴⁶ basadas en la idea común de que:

*"el libre funcionamiento de las fuerzas del mercado no conducía a la pauta de desarrollo esperada (por la teoría convencional) y deseada por sus habitantes. Se imponía, pues, una verdadera transformación estructural(...), cuya velocidad dependería de estos factores: la tasa de ahorro interno y la entrada de capital extranjero, que habían que incrementar para promover la acumulación del capital y la intervención del Estado para corregir las imperfecciones del mercado y promover el necesario gran empujón, capaz de situar a la economía en una senda de desarrollo basada en la industrialización y en la protección de los sectores nacientes"*¹⁴⁷.

¹⁴⁵ TODARO, M. J. (1988): op. cit., p. 99.

¹⁴⁶ Destacaron las propuestas de LEWIS, W.A., presentadas en su teoría del desarrollo centrada en la transformación de las economías de subsistencia mediante un proceso de transferencia de mano de obra del sector tradicional rural al moderno urbano. Puede consultarse al respecto LEWIS, W.A. (1954): *Economic development with unlimited supplies of labour*, Manchester School. Igualmente relevantes fueron las teorías de cambio estructural, las cuales se fundamentaron en los trabajos de CHENERY, H. (1979) sobre 'las pautas de desarrollo' y se centraron en el proceso secuencial a través del cual se va transformando la estructura económica, industrial e institucional de un país subdesarrollado para dar lugar a que las nuevas industrias reemplacen a la agricultura como motor de crecimiento económico. A diferencia de los modelos de ROSTOW, W.W., HARROD, R. y DOMAR, E., este enfoque consideró que el incremento del ahorro y la inversión era una condición necesaria pero no suficiente para el crecimiento económico; era necesaria la transformación de la estructura económica de un país, en la producción, en la composición de la demanda del consumidor, en el comercio internacional, en la utilización de recursos,... Respecto a este enfoque puede ampliarse información en *Ibídem*, p. 104. Destacaremos además las aportaciones de LEIBENSTEIN, H. (1957), el cual planteó que *"el crecimiento demográfico elevado junto al efecto demostración de las pautas de consumo de los países desarrollados(...) hacía perpetuarse el bajo nivel de ingresos por habitante, siendo necesario un esfuerzo crítico mínimo para sacar a la economía subdesarrollada de la trampa de equilibrio a bajo nivel"*; en BUSTELO, P. (1998): op. cit., p. 117-118.

¹⁴⁷ *Ibídem*, p. 118.

Desde los modelos de cambio estructural se seguirá manteniendo la idea del desarrollo como un proceso identificable con crecimiento económico, cuyas características principales eran similares en todos los países. Ahora bien, aunque concedieron un papel relevante a las políticas estatales y sus objetivos, reconocieron que existen factores en cada Estado que influyen sobre dicho proceso, facilitándolo o dificultándolo, como son: su tamaño y dotación de recursos, la disponibilidad de capital y tecnología extranjeros, la situación que ocupa en el comercio internacional, las políticas de ayuda exterior que ponen en marcha los países desarrollados,... Llegaron a la conclusión de que tanto la rapidez como las pautas del desarrollo pueden variar dependiendo de los factores nacionales e internacionales, muchos de los cuales escapan al control de cada país en cuestión. Por ello, este enfoque puso de relieve la importancia de la ayuda exterior de países enriquecidos a los empobrecidos, planteando la necesidad de esta ayuda y condicionándola a la visión vigente de la concepción del desarrollo.

Aunque estas corrientes de pensamiento, que proponían estrategias concretas para poder superar el subdesarrollo, eran las imperantes en esos momentos históricos, en la década de los cincuenta comenzaron a desarrollarse otras teorías, fundamentalmente de la mano de economistas latinoamericanos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)¹⁴⁸. El **estructuralismo latinoamericano** explicaba la situación mundial en términos de centro/periferia, un centro industrializado y una periferia en subdesarrollo y puso *"de manifiesto que las relaciones internacionales sí tienen que ver con el subdesarrollo, en contra de los primeros economicistas del desarrollo, que por el contrario pensaban que estos contactos tenían un efecto positivo sobre el proceso del desarrollo"*¹⁴⁹. La CEPAL planteó, por tanto, una visión más crítica de las relaciones internacionales, concepción que tendrá su reflejo en la década de los setenta respecto a la

¹⁴⁸ SINGER, H.W., PREBISCH, R. y MYRDAL, G., entre otros, fueron los principales precursores de la *teoría de la dependencia*, que se desarrollará y tomará fuerza en la década de los setenta. *"Singer cuestionaba los efectos favorables al desarrollo del libre comercio internacional; mientras Prebisch, buscaba las causas del subdesarrollo latinoamericano fuera del continente, encontrándolas en el sistema internacional del libre comercio"*. Sus aportaciones teóricas sirvieron para enmarcar el surgimiento de una estrategia de desarrollo en la práctica, fundamentalmente en América Latina, dando lugar a un proceso de desarrollo que tuvo cierto éxito en las décadas de los cincuenta y sesenta; en GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): op. cit. , p. 42. Además, MYRDAL, G. analizó los efectos de repercusión o de retroceso del comercio Norte-Sur para los países del Sur.

¹⁴⁹ BERZOSA, C. (1994): *La Economía Mundial en los Noventa*, FUHEM/Icaria, Barcelona, p. 45-50.

manera de concebir la cooperación internacional¹⁵⁰.

Frente a todas las corrientes de pensamiento expuestas, algunos **teóricos neoclásicos** de los años cincuenta y sesenta se manifestaron en contra¹⁵¹, siendo corrientes minoritarias en aquel entonces. Defendieron a ultranza la necesidad de que los países en desarrollo respetasen escrupulosamente la teoría de las ventajas comparativas, manteniendo su especialización primaria, y plantearon las desventajas de las corrientes proteccionistas. Insistieron en el mercado como factor de desarrollo, en las grandes ventajas del libre juego de la oferta y la demanda y en las insuficiencias del Estado en el fomento del desarrollo. Será en los años ochenta cuando estas teorías se consoliden y se plasmen en la práctica.

La cooperación internacional al servicio del desarrollo bajo un modelo de cooperación vertical.-

Las corrientes que más influyeron en el modelo de cooperación internacional desarrollado en la época de los cincuenta y sesenta fueron los modelos clásicos de cambio estructural y las teorías del crecimiento económico por etapas. Aunque antes de los años cincuenta la cooperación existía entendida como una manera de resolver los conflictos de forma diplomática; lo cierto es que será a partir del decenio de los cincuenta cuando se establezca un claro vínculo entre desarrollo y cooperación. Los grandes cambios originados en el sistema internacional abrieron nuevas perspectivas para las relaciones entre países (ya señalado anteriormente) y posibilitaron el surgimiento de esta nueva concepción de la cooperación internacional. Entre numerosos acontecimientos, destacaremos algunos de los más relevantes que nos ayudarán a comprender como se configuró la pareja 'desarrollo y cooperación'.

¹⁵⁰ Sobre un análisis específico y detallado de las propuestas teóricas elaboradas desde la CEPAL a lo largo del s. XX puede consultarse GONZÁLEZ PÉREZ, I. y GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (2001): *“Concepciones del Desarrollo y sus repercusiones en las políticas de Cooperación Internacional. El importante papel de la CEPAL”*, comunicación presentada en el VIII Encuentro de Latinoamericanistas Españoles organizado por la OEI en Madrid, los días 13, 14 y 15 de octubre del 2001, publicado en CD-ROM por IEPALA.

Tras finalizar de la Segunda Guerra Mundial, EEUU adquirió una posición hegemónica y se estableció en la escena internacional como nueva potencia, mientras Europa intentaba recuperarse de la devastación sufrida en la Segunda Guerra Mundial (desgaste económico, moral,...). Para este logro se concibió el tan conocido *Plan Marshall*¹⁵², transfiriéndose grandes sumas de capital desde EEUU a Europa con el objetivo de reorganizar su economía. Este plan fue tomado como modelo de actuación en la cooperación internacional, siendo el referente para cualquier actuación en el resto del planeta, incluyendo las planteadas para países en vías de desarrollo. Tal y como señala Koldo Unceta:

*"El clima de optimismo económico y la superación del largo periodo de crisis de entreguerras, crearon las condiciones para pensar que era posible lograr la superación del subdesarrollo, y confiar en que unas adecuadas políticas hicieran viable que los países de África, Asia y América Latina emprendieran el camino de la modernización y la industrialización"*¹⁵³.

Otra circunstancia relevante fue el proceso de descolonización iniciado en Asia a finales de la década de los cuarenta, con la independencia de Filipinas en 1946¹⁵⁴. Este proceso modificó en gran medida el carácter de las relaciones entre las antiguas metrópolis y los nuevos países independientes, ya que existían intereses de distinta naturaleza para seguir manteniendo relaciones entre ambos. Por un lado, las antiguas metrópolis estaban interesadas en mantener sus áreas de influencia internacional. Y por otro, no es menos cierto, que a las ex - colonias también les interesaba mantener estos vínculos, ya que se veían necesitadas de ayuda para poder iniciar un proceso de reorganización y estructuración en todos los ámbitos; requerían asistencia financiera y

¹⁵¹ Destacaron BAUER, P.T., HABERLER, G., VINER, J., JOHNSON, H.G., YAMEY, B. y HARRY, G.J. entre otros.

¹⁵² Este plan presentaba un alto grado de concesionalidad, incluyendo en la ayuda una parte de donación igual o mayor al 25%.

¹⁵³ UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Manuales de Formación 1, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria, p. 17.

¹⁵⁴ Siguieron las descolonizaciones con la consecuente aparición de las siguientes naciones: India y Pakistán (1947), Birmania (1948), Indonesia y Laos (1949), quedando el proceso de descolonización en Asia prácticamente concluido en 1950. Será a partir de esta fecha cuando adquieran su independencia Egipto (1950), Irak (1958), Siria y Sudán (1956), Túnez y Marruecos (1956), Argelia (1961). Aunque el periodo de la descolonización aún no puede darse por concluido, existiendo zonas en el planeta bajo el

técnica para poder consolidarse. *"La cooperación internacional vendría a convertirse así en un instrumento de utilidad e interés desde ambos puntos de vista, y los Ministerios de Cooperación externa acabarían sustituyendo a los antiguos Ministerios de Colonias"*¹⁵⁵. Ahora bien, las condiciones de partida en que situaban los países de reciente creación frente a los países colonizadores, eran incuestionablemente desiguales¹⁵⁶.

Igualmente, el inicio de la *Guerra Fría* condicionó, sin duda, las políticas de cooperación internacional. La división del mundo en dos bloques antagónicos, caracterizado por la confrontación Este-Oeste, con EEUU y la Unión Soviética como superpotencias, generaron una dinámica dirigida al incremento de las áreas de influencia de ambos bloques. Éstos *"comenzaron a desarrollar políticas orientadas a canalizar recursos financieros y asistencia técnica en el marco de los programas de cooperación, además de importantes paquetes de ayuda militar"*¹⁵⁷.

Por último, paralelamente a todos estos procesos, tras los espeluznantes y atroces sucesos vividos en Europa causados por el nazismo, el auge de las ideas humanistas, democráticas y de respeto a los derechos humanos tomaron fuerza en el mundo occidental; favoreciendo y posibilitando la creación de las ONGDS¹⁵⁸ y el hecho de que los organismos internacionales gubernamentales comenzarán a asumir un papel relevante en materia de defensa de derechos humanos. Además de la *Carta Internacional de*

dominio de las grandes potencias, lo cierto es que a mediados de los 70, la mayoría de los procesos de descolonización habían llegado a su fin.

¹⁵⁵ UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 19.

¹⁵⁶ Destaca al respecto los análisis de NURKSE, R. quien planteó que los países más pobres vivían encerrados en un círculo de pobreza; su tendencia a la escasez de capital se perpetuaría, a no ser que la misma fuera compensada mediante flujos provenientes del exterior que rompieran dicho círculo. De este modo, la inversión extranjera, los préstamos externos y la ayuda al desarrollo serían los instrumentos capaces de canalizar dichos flujos, imprescindibles de acuerdo al diagnóstico para incrementar la productividad y elevar los ingresos; en *Ibíd*em, p. 27.

¹⁵⁷ *Ibíd*em, p. 17.

¹⁵⁸ La cooperación no oficial internacional comienza aquí su andadura. Aunque en sus inicios se encuentra la presencia de distintas iglesias, centrandose sus tareas especialmente en los sectores educativos y sanitarios, este movimiento social diversifica y amplía su marco de actuación con rapidez. Al final de la década de los cincuenta existen ONGDs laicas, religiosas y políticas trabajando prácticamente en todos los campos sociales.

*Derechos Humanos*¹⁵⁹, destacaremos en esta época la proclamación de la *Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social*¹⁶⁰. En este documento se reflejaba que a pesar de existir una clara relevancia de los aspectos económicos ya, a finales de la década de los sesenta, se comenzaba a tener en cuenta cuestiones sociales relevantes respecto al desarrollo¹⁶¹ (tendencia que se fortalecerá en el decenio posterior) y puso de manifiesto de forma explícita la necesidad de *"la intensificación de la cooperación internacional con miras a asegurar el intercambio internacional de informaciones, conocimientos y experiencias en materia de progreso y desarrollo en lo social"* (art. 24 a).

Las diversas circunstancias expuestas anteriormente contribuyeron en gran medida a que la cooperación al desarrollo, todavía incipiente, adquiriera una creciente legitimación política y social. En este contexto, la cooperación internacional debía encontrar los canales adecuados, coherentes con la concepción de desarrollo vigente, para que la transferencia de tecnología y capital sirviera realmente de impulso al desarrollo. *"La cooperación internacional vendría por tanto a representar un nuevo marco en el que plantear la canalización de recursos financieros así como de asistencia técnica, con un mayor protagonismo de los gobiernos y las instituciones*

¹⁵⁹ La *Carta Internacional de Derechos Humanos* incluye los siguientes documentos: la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966), *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966), el *Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* (1966) y un *Segundo Protocolo Facultativo* (1989).

¹⁶⁰ Esta declaración fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 11 de diciembre de 1969, resolución 2542 (XXIV).

¹⁶¹ Hemos de puntualizar que el término <<desarrollo económico y social equilibrado>> (utilizado a partir de 1961) es un término que parece contradecir las corrientes hegemónicas de la época. Pero no debe confundirnos, *"ya que se usa dentro de una concepción más general del tema que presupone una influencia unidireccional entre ambos ámbitos en la medida en que uno domina al otro (lo económico a lo social) y éste depende del primero. Su generalización después de la primera mitad de la década supone, sin embargo una forma de entenderlo en el que el calificativo empieza a tomar mucha importancia"*; en TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 146-147. Igualmente destacaremos el art. 3 e. referente a los principios del desarrollo en lo social, en el cual se señala que se considera una condición primordial *"el derecho y la responsabilidad de cada Estado y, en lo que les concierne, de cada nación y cada pueblo, de determinar libremente sus propios objetivos de desarrollo social, fijar sus propias prioridades y escoger, conforme a los principios de la Carta de las NNUU, los medios y métodos para lograrlos, sin ninguna injerencia exterior"*. Respecto a los objetivos, el art. 12 a. señala que es necesaria *"la modificación de las relaciones económicas internacionales y la aplicación de métodos nuevos perfeccionados de colaboración internacional en que la igualdad de oportunidades sea prerrogativa tanto de las naciones como de los individuos dentro de cada nación"*. Entre los medios y métodos necesarios se encuentran: *"la difusión de informaciones nacionales e internacionales de*

*internacionales*¹⁶². Estos hechos son los motivos, concretos y específicos, que dan origen a la cooperación gubernamental y multilateral, creándose un sistema institucional capaz de gestionar los flujos de recursos que iban a ser transferidos de los países industrializados a los países no industrializados.

Este sistema que se irá perfilando en los años cincuenta se consolida en los sesenta, siendo una de las instituciones más representativas las Naciones Unidas (1945), en la cual "*se aceptaba el compromiso de <emplear la maquinaria internacional para promover la mejora económica y social de todos los pueblos>, lo que vendría a suponer la incorporación del desarrollo como uno de los objetivos prioritarios de la organización*"¹⁶³. Para ello, el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) puso en marcha en 1948 un Fondo Especial para el Desarrollo Económico con las aportaciones de 54 países, dando lugar al Programa de Asistencia Técnica (entre otros) como instrumento complementario a la ayuda financiera¹⁶⁴.

Comienzan a crearse y consolidarse diferentes agencias surgidas desde la Asamblea General y a incorporarse a dicho sistema organismos especializados ya existentes. Pero serán los organismos financieros internacionales los que presenten mayor relevancia. Ya en junio de 1944, durante la Conferencia de Bretton Woods¹⁶⁵, se sentaron las bases para la creación de dos de los más relevantes organismos internacionales: el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial¹⁶⁶. El primero, se

carácter social para que la población tenga conciencia de los cambios que se producen en la sociedad en general, y para educar al consumidor" (art. 15 d.).

¹⁶² UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 26.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 31.

¹⁶⁴ Pero será en los años 60 cuando la Asamblea General apruebe el Primer Decenio de las NNUU para el Desarrollo con "*el objeto de centrar la acción internacional en políticas y programas de asistencia para el desarrollo*"; en NNUU (1994): *ABC de la Naciones Unidas*, Departamento de Información Pública, NNUU, Nueva York, p. 103.

¹⁶⁵ Es necesario destacar la enorme influencia del delegado británico KEYNES, J.M. en el desarrollo de esta conferencia, influyendo en el diseño de la política económica de numerosos países. Mediante su conocida obra *Teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero* (1936) plantea la inexistencia de mecanismos automáticos que permitan a la economía recuperarse de las recesiones y por tanto, la necesidad de que el gasto público compense la insuficiente inversión privada en periodos de recesión económica. Estas ideas influyeron en Occidente hasta el final de la década de los 70.

¹⁶⁶ Fue fundado (al igual que el FMI) en 1945 bajo el nombre de Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento (BIRF), siendo su misión inicial la transferencia de fondos a Europa para su reconstrucción. Posteriormente, completando la labor del BIRF y respaldada por éste, se creó la

concebido como el instrumento necesario para garantizar la estabilidad monetaria y el correspondiente clima favorable para el comercio internacional. El Banco Mundial surgió con el objeto de proporcionar los fondos necesarios para complementar la inversión internacional favoreciendo los procesos de desarrollo económico. Éstos fondos se concedían vía préstamos a un interés más favorable que los otorgados por las instituciones financieras privadas, aunque el futuro ha demostrado que lejos de alcanzar su objetivo han favorecido el incremento de la dependencia Norte-Sur a través del aumento incontrolado de la deuda externa¹⁶⁷.

Además de las Naciones Unidas, hay que señalar por su relevancia, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que introdujo la cooperación económica internacional en su institución en 1960. Además, creó en 1961 el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) como un foro de ayuda de los países donantes para consultas sobre ayudas a los países en desarrollo y para asegurar la eficaz utilización de los recursos.

Por último, es conveniente mencionar la creación por parte de numerosos gobiernos de diferentes agencias especializadas, siendo Canadá el primero en crear una Oficina de Ayuda Externa en 1960. Japón creó en 1962 la Agencia de Cooperación Técnica Extranjera. Y Francia fue el primer país en crear en 1961 un Ministerio de Cooperación, seguido de Alemania que creó ese mismo año el Ministerio para la Cooperación Económica¹⁶⁸.

Coherentes con las corrientes hegemónicas de pensamiento que caracterizaron esta época, todos los organismos internacionales (miembros o no de las Naciones

Corporación Financiera Internacional (CFI) en 1956 para actuar directamente sobre el sector privado, la Agencia Internacional de Fomento (AIF) en 1960 para otorgar préstamos en condiciones más favorables para los países más pobres. En la actualidad también lo integra el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI) creado en 1988 cuyo objetivo es facilitar la corriente de inversiones de capital privado para fines productivos hacia los países en desarrollo que son miembros.

¹⁶⁷ Las instituciones financieras de carácter regional también fueron creadas durante las décadas de los cincuenta y sesenta, destacando el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fundado en 1959, el Banco Africano de Desarrollo creado en 1964 y el Banco Asiático de Desarrollo creado en 1966, todos bajo el paraguas ideológico, político y económico del Banco Mundial.

¹⁶⁸ Para mayor información al respecto ver UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 32-34.

Unidas) ejecutaron unas políticas concretas en materia de cooperación internacional, que se podrían definir como cooperación vertical. En líneas generales, podemos destacar los siguientes aspectos más relevantes:

- Los objetivos de la cooperación internacional eran establecidos por los países donantes, teniendo como meta final seguir las mismas pautas de desarrollo que los países industrializados. Así, muchos planes nacionales fueron elaborados bajo el "asesoramiento" y la supervisión de los organismos internacionales y la ayuda era destinada a lograr su implementación.
- Para ello, en líneas generales, se realizó la transferencia de *"expertos, las becas y los equipos, a los cuales se agregan, en algunos casos, ayudas financieras en forma de préstamos o de créditos para la creación de infraestructura"*¹⁶⁹. Destacaremos el papel de los organismos financieros internacionales, que no sólo se dedicaron a la asignación de préstamos a los países en desarrollo, sino que formaron a numerosos técnicos gubernamentales, especialistas en distintos ámbitos, profesores universitarios,... de países del Sur. Sus actividades de cooperación permitieron la divulgación de una determinada concreción y conceptualización del desarrollo, que en las décadas en estudio eran claramente economicistas¹⁷⁰.
- Los procedimientos administrativos y los proyectos destacaban por su rigidez en la determinación de los objetivos, en su temporalización, en su financiación,... no existiendo la posibilidad de innovar y adaptarse a las necesidades y circunstancias tan cambiantes de los países empobrecidos.
- Las evaluaciones en torno a los resultados de la cooperación eran realizadas por expertos internacionales y en raras ocasiones, participaban los países receptores. Así, determinar las causas de los éxitos o fracasos de la cooperación internacional

¹⁶⁹ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): op. cit., p. 19.

¹⁷⁰ El Informe sobre Desarrollo Mundial del Banco Mundial ha sido una relevante fuente de referencia oficial y la principal fuente estadística sobre la evolución del proceso de desarrollo en los distintos países del mundo. Hasta 1.990 mantendrá su relevancia ya que tras la publicación del Primer Informe sobre Desarrollo Humano por parte del Programa de las NNUU para el Desarrollo existirá otra fuente oficial de reconocida utilidad a escala mundial.

quedaba limitada a la perspectiva occidental, a la visión de los países donantes. El desconocimiento de la compleja realidad de los países del Sur y de las causas del subdesarrollo facilitaba que, en numerosas ocasiones, se encontraran las razones de los fracasos de los proyectos en los países receptores, sin llegar a plantearse la posibilidad que los planes elaborados y diseñados fueran incorrectos e inadecuados.

- La existencia de condicionalidad en las ayudas ofrecidas por los países donantes. De hecho, el término de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD)¹⁷¹ que se inicia en esta época y persiste hasta la actualidad, denota que desde su nacimiento la cooperación para el desarrollo no se caracterizó por los principios de igualdad y colaboración mutua. Detrás de toda ayuda o donación estaba la idea implícita de la voluntad del “donante”; es decir, no existía obligación alguna para que esta ayuda se proporcionara, estando los receptores a merced de los países desarrollados, a merced de lo que éstos decidiesen: cooperar o no, y bajo qué condiciones. De alguna manera, 'el principio de condicionalidad' que explotará con fuerza en la década de los ochenta, estuvo ligado al nacimiento del concepto de cooperación al desarrollo.

En resumen, las décadas de los cincuenta y sesenta vieron surgir y desarrollarse nuevos y numerosos actores que desempeñarían la labor de la cooperación al desarrollo; eso sí, bajo un modelo de desarrollo estrechamente ligado a la economía, *"un tipo de desarrollo que supone aprobar el supuesto de que no son las tradiciones, ni las ideas, ni los hombres, ni las conquistas humanas, ni la cultura, lo que hacen valer algo a un pueblo, sino su riqueza económica (...)"*¹⁷². Y bajo una concepción verticalista de la cooperación que imponía a los países no desarrollados un camino determinado a seguir y a cambio, se les ayudaba financiera y técnicamente. Los países empobrecidos debían recibir la formación técnica necesaria por parte de los países desarrollados,

¹⁷¹ La <<ayuda oficial al desarrollo>> hace referencia al porcentaje de PNB que los países desarrollados destinan a los países en vías de desarrollo a través de múltiples y diversos canales; es decir que incluye los fondos canalizados directamente y otorgados a instituciones oficiales o no de los países del Sur, los transferidos a los organismos multilaterales, y aquellos que son otorgados a las ONGs siendo éstas sus gestores.

transmitiéndoles éstos el saber necesario para poder salir de su estado de subdesarrollo e invirtiendo el capital prestado tal y como opinaban los expertos occidentales.

"En realidad, esas relaciones no hacían más que reducir al beneficiario de esa ayuda al papel de consumidores permanentes de productos tanto materiales como intelectuales, de individuos incapaces de imaginar objetivos de desarrollo que supongan algo más que sobrevivir y alcanzar a los países desarrollados (...)"¹⁷³.

Una única cultura como medio para un único modelo de desarrollo.-

"También podéis reconocer al Papalagi (hombre blanco) por su deseo de hacernos sabios y porque nos dice que somos pobres y desdichados y que estamos necesitados de ayuda y comprensión, porque no poseemos nada".

Tuiavii de Tiavea (1929)

La concepción de desarrollo más relevante durante las décadas de los cincuenta y sesenta planteaba la existencia de un desarrollo lineal y único válido para todas las realidades. Las sociedades consideradas "subdesarrolladas o atrasadas" debían seguir los pasos indicados por los países desarrollados para lograr salir de su situación. Esta interpretación económica de la realidad internacional respecto a la situación desigual de las diversas zonas del planeta se extendió al ámbito cultural, adquiriendo fuerza y relevancia **las teorías asimilacionistas**¹⁷⁴.

Las teorías asimilacionistas se caracterizaron por presentar un fuerte

¹⁷² TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 158.

¹⁷³ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): op. cit., p. 80.

¹⁷⁴ El concepto de <<asimilación>> fue utilizado por primera vez en la investigación de las relaciones raciales en EEUU para describir el proceso por el cual los grupos de inmigrantes se integraban en la cultura blanca dominante; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Los Libros de la Catarata, Madrid, p. 51. Pero las teorías asimilacionistas tienen sus orígenes en el s. XIX y se encuentran estrechamente relacionadas con las creencias de la superioridad de la raza blanca y con la raciología científica. En esta línea de pensamiento destacaron KLEM y su obra *Historia cultural general de la humanidad* (1842, 1852); *Cultura Primitiva* (1870) de TYLOR; y MORGAN y su obra *Sociedad Antigua* (1877). Pero como perspectiva ideológica, su origen se puede ubicar muchos siglos antes, asociada a la expansión de los grandes imperios.

etnocentrismo¹⁷⁵ cultural occidental, cuyas raíces se encontraban en las teorías raciológicas¹⁷⁶ basadas en:

"el hecho de que, en el s. XIX, los europeos habían impuesto sus costumbres por la fuerza de las armas, el engaño y el comercio hasta controlar casi toda la especie humana. La aparente incapacidad de los asiáticos, africanos y americanos nativos para resistir la intrusión de los ejércitos, comerciantes, misioneros y gobernantes europeos se interpretó como prueba viviente de que éstos eran biológicamente superiores"¹⁷⁷.

Estas teorías se nutrieron del evolucionismo¹⁷⁸, cuyo supuesto teórico subyacente fue el paralelismo cultural. El paralelismo cultural implicaba que todas las sociedades han pasado o pasarán por idénticas fases de desarrollo en una misma escala evolutiva; existiendo culturas más desarrolladas y menos desarrolladas a lo largo de un único camino evolutivo.

¹⁷⁵ Este término fue introducido en la antropología por William Graham Sumner, en su obra *Folkways* (1906) y lo definía como "la situación en que el propio grupo es el centro de todo, y todos los demás son valorados y clasificados a partir de su relación con él"; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., p. 169. Actualmente las definiciones de éste no se encuentran muy alejadas de esta concepción de principios de siglo, pudiéndose definir como "la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas e importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar de manera diferente, viven según modos salvajes, inhumanos, repugnantes o irracionales"; en HARRIS, M. (1990): *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid, p. 23.

¹⁷⁶ A principios del siglo XX los científicos reconocidos dividían la especie humana en un pequeño grupo de razas que se encontraban ordenadas jerárquicamente en función de la 'lucha por la supervivencia' (expresión acuñada por HERBERT SPENCER y retomada por CHARLES DARWIN); "de tal manera que la desaparición de los individuos y las razas inferiores era un resultado natural e inevitable de la competencia. Si se dejaba seguir el curso al proceso evolutivo, las razas superiores pronto remplazarían a las inferiores"; en HARRIS, M. (2000): *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Crítica, Barcelona, p. 68.

¹⁷⁷ HARRIS, M. (1990): op. cit., p. 60.

¹⁷⁸ Corriente antropológica iniciada en el siglo XIX, aunque hay que señalar que la idea de la 'civilización por etapas' aparece en el s. XVIII inspirada en la teoría de Lamarck acerca de las relaciones entre las especies a través de su versión de la 'gran cadena del ser'. Uno de los antropólogos evolucionistas más destacados fue MORGAN, quien reconstruyó las etapas de desarrollo atravesadas por la humanidad. Basándose en un criterio de desarrollo tecnológico estableció tres grandes etapas: salvajismo, barbarie y civilización. La etapa del salvajismo correspondería a un primer estadio donde se presentaba un estado de economía no productiva o de cazadores y recolectores; la segunda etapa correspondía a un estado de economía reproductiva, de agricultura primitiva; y el proceso culminaba con la aparición de las culturas de carácter urbano. Por estas etapas supuestamente avanzan todas las culturas, considerando la etapa de la civilización como la más desarrollada; AMANI Colectivo (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Editorial Popular, S.A., Madrid, p. 131.

A partir de estas ideas se defendió la <<cultura hegemónica occidental>>¹⁷⁹, sus valores, sus normas y su forma de entender la vida, como válidos para todo el planeta; considerando esta cultura la única que podía permitir el desarrollo.

La cultura asediadora se presentaba al mundo sin la existencia de fisuras y ajena a pluralidades, caracterizada por su aparente homogeneidad y obviando la existencia en Occidente de <<culturas no hegemónicas>> (occidentales¹⁸⁰ o no¹⁸¹) y culturas <<contrahegemónicas>>¹⁸², de tal manera que cultura occidental y cultura hegemónica occidental se presentaban como conceptos similares, olvidando el universo de relaciones culturales que configuraban (y configuran) esta cultura.

Se tendía claramente a valorar las culturas no pertenecientes a países desarrollados como “salvajes”, o “atrasadas” en el mejor de los casos (el *Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales* de la OIT -1957 es un buen ejemplo de ello¹⁸³); de tal

¹⁷⁹ Se entenderá por cultura hegemónica aquella cultura caracterizada por su situación de poder y por la utilización de diversos mecanismos en aras de imponer sus elementos culturales (valores, creencias, conocimientos,...) al resto de las culturas.

¹⁸⁰ Se entiende por culturas no hegemónicas occidentales o subculturas, las culturas occidentales diferentes a la cultura hegemónica, debido a la presencia en ellas de elementos (valores, interpretación de la realidad, conocimientos,...) no reconocidos o valorados por la cultura hegemónica occidental, los cuales las alejan de la situación de poder característica de ésta última. No presentan una oposición clara contra la cultura hegemónica occidental y el poder que ésta detenta.

¹⁸¹ Se entiende por culturas no hegemónicas no occidentales aquellas culturas cuyos valores, conocimientos, formas de interpretar la realidad,... las diferencian claramente de la cultura hegemónica occidental; siendo muchos de sus elementos no reconocidos o valorados por la cultura hegemónica. No presentan una oposición clara a la cultura hegemónica y al poder que ésta detenta. Este trabajo está centrado en este tipo de culturas.

¹⁸² Si bien estas culturas son también no hegemónicas, se entiende por culturas contrahegemónicas, aquellas culturas diferentes a la cultura hegemónica (occidentales o no), debido a la presencia en ellas de elementos (valores, interpretación de la realidad, creencias, conocimientos,...) que se oponen y se articulan en contra de la cultura hegemónica occidental. No presentan una situación de hegemonía y poder, enfrentándose a ésta y buscando alternativas a ella.

¹⁸³ En su art. 1.1. a) se manifiesta que "*El presente Convenio se aplica a los miembros de las poblaciones tribuales o semitribuales en los países independientes, cuyas condiciones sociales y económicas correspondan a una etapa menos avanzada que la alcanzada por los otros sectores de la colectividad nacional y que estén regidas total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial*". Continúa en su apartado 1.b) señalando que también se aplicará "*a los miembros de las poblaciones tribuales o semitribuales en los países independientes, consideradas indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país, o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización y que, cualquiera que sea su situación jurídica, viven más de acuerdo con las instituciones sociales, económicas y culturales de dicha época que con las instituciones de la nación a la que pertenecen*". Igualmente destacaremos el art. 2.1 porque indica que "*incumbirá principalmente a los gobiernos desarrollar programas coordinados y sistemáticos con miras a la protección de las poblaciones en cuestión y a su*

manera que se concebía como bueno y necesario que todas las culturas no occidentales sufriesen un proceso de asimilación cultural. El asimilacionismo proponía y pretendía una uniformidad cultural en torno a la cultura asediadora, mediante la <<aculturación>>¹⁸⁴ de las culturas asediadas, asimilando¹⁸⁵ la única cultura que les permitiría salir de su “subdesarrollo”, la única cultura válida, la "cultura universal". A los pueblos que no poseían la cultura hegemónica occidental se les presentaban como posibles únicamente dos alternativas: adquirir esta cultura y desarrollarse, o no hacerlo y continuar subdesarrollados.

Desde **la corriente estructuralista parsoniana**, más concretamente desde el Comité para las Nuevas Naciones¹⁸⁶, se intentaba dar respuestas explicativas culturales para las barreras que aparentemente se levantaban en el camino hacia el progreso de los nuevos estados recién independizados¹⁸⁷; más específicamente al progreso de éstos en el

integración progresiva en la vida de sus respectivos países" (...) con exclusión de cualquier medida tendente a la asimilación artificial de esas poblaciones". Y por último, el art. 7. expresa que "dichas poblaciones podrán mantener sus propias costumbres e instituciones cuando éstas no sean incompatibles con el ordenamiento jurídico nacional o los objetivos de los programas de integración".

¹⁸⁴ Este concepto tiene sus orígenes en 1896, siendo Frank Boas el primero en utilizarlo en un estudio de la mitología de los indios del noreste de los EEUU; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., p. 29.

¹⁸⁵ A pesar del tiempo transcurrido desde la primera vez que se utilizaron los conceptos de <<aculturación>> y <<asimilación>>, en la actualidad hay una gran diversidad de concepciones al respecto, existiendo confusión o controversia entre ambos conceptos. Básicamente las discrepancias se encuentran en definir a uno u otro como proceso o como resultado del otro. Para SEYMOUR-SMITH (1992) "la asimilación es considerada como uno de los resultados de la aculturación, en el cual el grupo minoritario o subordinado es absorbido por otro mayor". También la define como proceso DUNCAN MITCHELL (1983): "el proceso por el que un individuo o grupo adquiere las características culturales de otro individuo o grupo mediante el contacto directo y la interacción"; y JARY y JARY (1991): "el proceso por el cual el contacto entre grupos culturales diferentes lleva a la adquisición de nuevos patrones culturales por parte de uno, o los dos grupos, con la adopción de parte o toda la cultura del otro grupo"; en Ibídem, p. 30. En cambio, JOAN LLUÍS ALEGRET considera que la <<asimilación>> es la acción que tiene como objetivo hacer desaparecer una cultura siendo sustituida por la cultura dominante, teniendo como resultado la aculturación, es decir la pérdida de parte de la cultura de un individuo o grupo; en ALEGRET, J.LL. (1992): *Reflexions sobre la interculturalitat*, en VV.AA. (1992): *Sobre interculturalitat*, Fundació SER.GI/Programa Trama, Girona, p. 15. En este trabajo nos decantaremos por la utilización de los conceptos tal y como sugiere Joan Lluís Alegret, ya que presenta mayor utilidad a la hora de analizar relaciones entre la cultura hegemónica occidental y el resto de las culturas, poniendo énfasis en las relaciones de dominación/hegemonía de una cultura sobre otras y en la intencionalidad de los procesos asociados a dicha acción.

¹⁸⁶ Integrado por Edward Shils, Clifford Geertz y Lloyd Fallers, entre otros; inspirados fundamentalmente en los trabajos de Durkheim y Weber y en mayor medida en los de Parson.

¹⁸⁷ A modo de ejemplo señalaremos las aportaciones de Geertz sobre Indonesia realizadas en 1963. En aquellos momentos afirmaba que "de acuerdo con todos los indicios, Indonesia está hoy en medio de uno de esos períodos preparatorios para el despegue económico. Los años transcurridos desde 1945

ámbito del sistema capitalista¹⁸⁸. "Su punto de partida era la proposición, según la cual, los procesos de urbanización, especialización económica y secularización habían desordenado las sociedades tradicionales (...)" debiendo encontrar "(...) en el contraste de la tradición y de la modernidad, de la tribu y del estado, de las comunidades sagradas y seculares, aquellas contradicciones que ayudarían a explicar tanto la capacidad o la predisposición al cambio como las inhibiciones que en tal sentido podía mostrar una comunidad"¹⁸⁹.

Los modelos del cambio estructural no propusieron una visión radicalmente diferente respecto a las perspectivas clásicas. Igualmente plantearon la necesidad de superar el subdesarrollo mediante cambios estructurales, tanto socioculturales como socioeconómicos. El logro del desarrollo implicaba, por tanto, la necesidad de la incorporación de una serie de valores necesarios para que cada sociedad pudiese lograr industrializarse (espíritu empresarial, ánimo de lucro, ambición material, individualidad,...); sin la incorporación de estos valores en cada cultura el desarrollo no sería posible. Es decir, supuso que el cambio social necesario para el desarrollo implicaba una transición desde la tradición hacia la modernidad.

Numerosas investigaciones, que siguieron los trabajos iniciados por Oscar Lewis a principios de los cincuenta, trataron de encontrar elementos comunes en las poblaciones pobres del planeta, centrándose en los obstáculos culturales existentes al desarrollo. Estas teorías dieron escasa relevancia a la importancia del contexto o a la

(...) han contemplado los comienzos de una transformación fundamental en los valores sociales y en las instituciones hacia modelos que generalmente asociamos con una economía desarrollada"; en GEERTZ, CL. (1963): *Peddlers and Princes: Social Change and Economic Modernization in Two Indonesian Towns*, Chicago, University of Chicago Press, p. 3. Y sugería, hecho que resulta llamativo, que los mercaderes musulmanes podrían desempeñar el papel de los puritanos protestantes, pioneros del capitalismo europeo según la visión de Weber; en KUPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*, Paidós Básica, Barcelona, pp. 108-109.

¹⁸⁸ La idea de que los valores y las conductas tradicionales debían someterse a un proceso de modernización presenta sus antecedentes en obras como "La ética protestante y el espíritu del capitalismo" de Max Weber; en la cual el autor atribuye el surgimiento del capitalismo moderno a la influencia del protestantismo y sobre todo del calvinismo, "ya que es especialmente en el calvinismo donde el deseo de acumulación adquiere una dimensión religiosa, y el éxito profesional y económico constituyen signos de elección divina", en FERDOWSI, M. A. (1994): "Incidencia de la cultura en el desarrollo", art. publicado en D+C DESARROLLO Y COOPERACIÓN, nº 4, julio-agosto 1994, p. 8.

estructura social donde las culturas se encuentran inmersas¹⁹⁰ y no profundizaron en las potencialidades de las diversas culturas. Intentaron conocer lo que se denominó la 'cultura de la pobreza', "*la cual rebasa los límites de lo regional, de lo rural y urbano, y aun de lo nacional*"¹⁹¹, afirmando la existencia de un extraordinario parecido entre las clases bajas de los barrios de Londres, Puerto Rico, México y de los Estados Unidos respecto a la estructura familiar, la naturaleza de los lazos de parentesco, la calidad de las relaciones esposo-esposa y padres-hijos, la ocupación del tiempo, los patrones de consumo, los sistemas de valores y el sentido de comunidad¹⁹².

Desde esta concepción de la cultura lo más conveniente sería adquirir con la mayor rapidez posible 'la cultura de la riqueza' y así incorporarse más eficazmente a la carrera del desarrollo. Se consideraba de esta manera la cultura como un mero instrumento del desarrollo y no valiosa en sí misma; era un medio al servicio de un fin: el desarrollo económico. Esta concepción estaba estrechamente ligada a los planteamientos economicistas del desarrollo que prosperaban en esas décadas, donde lo social se encontraba al servicio de lo económico.

Bajo esta visión, la cultura también se entendía como un producto estático y de carácter acumulativo. Es decir, los sujetos debían acceder a la cultura hegemónica a través de la apropiación de sus productos culturales, acumulando saber y siendo más cultos, convirtiéndose en un elemento de prestigio para aquellos que tenían la posibilidad de acceder a determinados conocimientos; el resto de las personas que no lograran este

¹⁸⁹ DAVID A. APTER; *Political Change: Collected Essays*, Londres, Cass, 1973, p. 160; citado por KUPER, A. (2001): op. cit., p. 104.

¹⁹⁰ Monreal Requena señala oportunamente al respecto que la cultura de la pobreza "*no puede ser comprendida sino en relación a la cultura dominante y como producto de la historia de esa relación. No se puede comprender al margen de las relaciones de clase, étnicas y de género históricamente conformadas. La cultura de la pobreza habrá que analizarla no sólo como algo dado en un punto y en un lugar; sino desde un punto de vista relacional, donde las relaciones se definen jerárquicamente*"; en MONREAL REQUENA, P. (1999): "*Sirve para algo el concepto de cultura de la pobreza*", art. publicado en Revista de Occidente, *Pobreza y exclusión*, nº 215, abril 1999, Madrid, p. 87.

¹⁹¹ LEWIS, O. (1961): *Antropología de la pobreza. Cinco familias*, F.C.E., México, p. 17.

¹⁹² A esta conclusión llegó Oscar Lewis basándose en los trabajos realizados por ZWEIG (1949), SPINLEY (1953), SALATER Y WOODSIDE (1951), FIFTH (1956) y HOGGART (1957) sobre las clases bajas de los barrios de Londres, en las investigaciones llevadas a cabo en Puerto Rico por STYCOS (1955) y STEWARD (1957), y en sus propios trabajos desarrollados en México en 1951 y 1952; en *Ibidem*, p. 17.

acceso sería considerado inculto o carente de cultura. Desde esta concepción el derecho a la cultura era concebido como un derecho individual, siendo reconocido como tal en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos -1948-*¹⁹³ y en el *Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales -1966-*¹⁹⁴. Es necesario manifestar que a finales de la década de los sesenta se comienzan a vislumbrar ciertos cambios, incorporándose en los documentos oficiales el concepto de grupo racial o étnico y sus derechos, como puede apreciarse en la *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial - (1969)*¹⁹⁵ que señala en su art. 7 que:

"Los Estados Partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales y étnicos (...)".

Estos cambios se vieron favorecidos por la influencia de los principios boasianos¹⁹⁶ que aportaron numerosos argumentos científicos en contra de las teorías

¹⁹³ El art. 27.1 señala que *"Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten"*.

¹⁹⁴ En este Pacto se da enorme relevancia al desarrollo social, económico y cultural, aunque se otorga prioridad en primer lugar al desarrollo económico. Respecto al derecho a la cultura destaca el art. 15.1 que señala: *"Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a: a) participar en la vida cultural; b) gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones; c) beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que se autora"*. Es importante señalar que en este instrumento no se destaca la contribución de las personas a la cultura sino su derecho a gozar de ella, como si estuviera ya establecida de antemano y que muchas de las producciones culturales de las comunidades indígenas son propiedad colectiva, pertenecen a la comunidad y no a ningún individuo concreto, alejándose de la visión occidental de autorías. Únicamente el art. 15.4. indica la relevancia de la cooperación cultural señalando que *"Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen los beneficios que derivan del fomento y desarrollo de la cooperación y de las relaciones internacionales en cuestiones científicas y culturales"*.

¹⁹⁵ Otros artículos relevantes presentados en esta Convención señalan que: *"Cada Estado Parte se compromete a estimular, cuando fuere el caso, organizaciones y movimientos multirraciales integracionistas y otros medios encaminados a eliminar las barreras entre las razas, y a desalentar todo lo que tienda a fortalecer la división racial"* (art. 2.e); que *"Los Estados Partes condenan especialmente la segregación racial y el apartheid y se comprometen a prevenir, prohibir y eliminar en los territorios bajo su jurisdicción todas las prácticas de esta naturaleza"* (art. 3).

¹⁹⁶ Los trabajos realizados por BOAS, F. desde finales del siglo XIX nutrieron la teoría del relativismo cultural que adquirirá enorme auge en la década de los setenta del siglo XX, aunque ello no significa que no estuvieran vigentes en la década de los cincuenta y sesenta, aunque de manera menos relevante. Durante el siglo XX también destacaron los trabajos de MEAD, M. sobre la educación de los niños en

raciológicas; de hecho *"la crítica boasiana de la raciología, extractada por Ashley Montagu, un experto formado en Columbia, constituyó el punto de partida de la "Declaración de los expertos sobre los problemas raciales" (1950) de la UNESCO"*¹⁹⁷.

La concepción de cultura como producto entendía que ésta estaba conformada fundamentalmente por el conjunto de producciones que la sociedad occidental había generado históricamente. Así entendida, hacía referencia a una serie de contenidos en sentido cuantitativo; era sinónimo de 'saber adquirido', de tal manera que la cultura no se transformaba sino que aumentaba. Los mecanismos de transformación, enriquecimiento y cambio a través del contacto con otras culturas brillaban por su ausencia.

La cultura, como medio y como producto, presentaba claras implicaciones en la visión de las relaciones culturales: las relaciones eran jerárquicas y cargadas de desigualdad. Las culturas silenciadas se estudiaban como etapas previas para llegar al modelo deseado, *"etapas consideradas tanto más antiguas o "primitivas" cuanto más diversas fueran sus concreciones del modelo europeo"*¹⁹⁸. Esta perspectiva conllevaba una filosofía que entendía la pluralidad cultural como algo transitorio, como un mal o problema coyuntural en la historia de la humanidad; teniendo que ser superado si se pretendía el desarrollo de todos los pueblos del planeta¹⁹⁹. Desde esta visión, las relaciones culturales propiamente dichas carecían de sentido; los encuentros entre culturas no eran considerados como tales, y en todo caso, se producirían relaciones de conflicto si las culturas no hegemónicas se resistían a la asimilación cultural.

La visión de las culturas silenciadas caracterizadas por su déficit o vacío cultural hacía imprescindible la ayuda de los países poseedores de la "cultura universal" para

diferentes culturas; la cual siempre defendió la posibilidad de aprender a través del estudio de otras culturas, entendiendo la diversidad como recurso y nunca como inconveniente. Estas ideas adquirirán gran relevancia en décadas posteriores con la corriente interculturalista, aunque ello no significa que no estuvieran presentes en la década de los cincuenta y sesenta.

¹⁹⁷ HARRIS, M. (2000): op. it., p. 72.

¹⁹⁸ JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, EUDEMA, Madrid, pp. 27-28.

¹⁹⁹ *"Esta forma de entender la diversidad como atraso, fue compartida por todos los pensadores del siglo XIX, incluido Marx, si bien su planteamiento incluía una etapa posterior, el comunismo, y la*

lograr el desarrollo de todos los pueblos. La necesidad de "la cooperación" en materia cultural adquiriría bajo esta perspectiva una enorme relevancia, eso sí, para el logro de la homogeneización cultural.

En coherencia con las teorías asimilacionistas se desarrolló una cooperación en materia cultural caracterizada por su verticalidad, cuyas características ya hemos descrito anteriormente. Sin duda, la cooperación vertical favorecía la expansión de la cultura hegemónica occidental en detrimento de las culturas endógenas de los países del Sur. Proyectos tan ambiciosos, como por ejemplo, el *Proyecto Principal relativo a la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y de Occidente*²⁰⁰, se encontraron condicionados por el hecho de que su diseño, elaboración, implementación y evaluación eran realizadas principalmente por los expertos internacionales occidentales, con escasa participación de las personas "beneficiadas" o afectadas por dichos proyectos. Todo ello tenía la consecuencia directa de que la cooperación se encontraba en su totalidad en manos de personas que poseían la cultura hegemónica occidental, convirtiéndose en un canal de penetración e imposición cultural, donde los espacios para el intercambio y el enriquecimiento mutuo cultural carecían de importancia. Es más, ¿qué sentido tenía, bajo la perspectiva de las teorías asimilacionistas, que las poblaciones "incultas y salvajes" participaran en la definición y el establecimiento de los objetivos de su desarrollo si no poseían ni la cultura ni la educación adecuada para ello?

A finales de la década de los sesenta estas concepciones fueron modificándose, siendo la *Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional* -1966- un reflejo de estos importantes cambios²⁰¹. Esta Declaración reconoció el valor de las culturas en sí mismas, la riqueza de la influencia mutua, el derecho de las culturas a conocer las aportaciones realizadas por todas ellas y la obligación de compartir sus

posibilidad de caminos alternativos para llegar a él como queda claro por la polémica sobre el modo de Producción Asiático, y la carta a Vera Zassoulitch sobre las comunas rusas"; en Idem.

²⁰⁰ Proyecto iniciado por la UNESCO en 1957.

²⁰¹ Ya en la década de los cincuenta la UNESCO promocionó un estudio con título "*Unidad y Diversidad de las culturas*" acerca de las diferentes culturas en el mundo y sus relaciones mutuas; en http://www.unesco.org/culture/development/html_sp/index_sp.shtml.

conocimientos²⁰². Insistió en que la cooperación cultural debería de estar basada en el intercambio y la confrontación de ideas realizadas más libremente y que tendría que tener como finalidad:

"desarrollar las relaciones pacíficas y la amistad entre los pueblos, llevándolos a comprender mejor sus modos de vida respectivos (...) hacer que todos los hombres tengan acceso al saber, disfruten de las artes y de las letras de todos los pueblos, se beneficien de los progresos logrados por la ciencia en todas las regiones del mundo y de los frutos que de ellos derivan, y puedan contribuir, por su parte, al enriquecimiento de la vida cultural" (art. 4).

Estas propuestas se alejaron de las teorías asimilacionistas y se adelantaron a los planteamientos elaborados en décadas posteriores respecto a la manera de concebir la cultura y la forma en que debían establecerse las relaciones culturales, acercándose en gran medida a la nueva concepción de la cooperación que se desarrollaría en la década de los setenta, la cooperación horizontal.

NOTORIAS PROPUESTAS TEÓRICAS ESCASAMENTE PUESTAS EN PRÁCTICAS EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA.-

El derecho y el revés de un único modelo: desarrollo y subdesarrollo.-

Diversas circunstancias acontecidas mundialmente favorecieron la puesta en cuestión de las teorías referentes al desarrollo elaboradas hasta ese momento. Bustelo destaca entre las cuestiones que alertaron al mundo de la situación de los desposeídos: el creciente rechazo de Occidente a la 'sociedad opulenta' puesto de manifiesto en el

²⁰² Citaremos aquellos artículos que nos han permitido realizar esta afirmación. El art. 1. 1. *"toda cultura tiene una dignidad y un valor que deben ser respetados y protegidos"*; art. 1.3. *"En su fecunda variedad, en su diversidad y por la influencia recíproca que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común de la humanidad"*. El art. 5 señala que *"La cooperación cultural es un derecho y un deber de todos los pueblos y de todas las naciones, los cuales deben compartir su saber y sus conocimientos"*. Y por último el art. 8 en el cual se declara que *"la cooperación cultural se desarrollará en beneficio de todas las naciones que participen en ella. Los intercambios a que dé lugar deberán organizarse con amplio espíritu de reciprocidad"*.

movimiento de mayo del 68 en Francia; la radicalización de los estudios sobre el desarrollo, a causa de los sucesivos golpes militares en los grandes países del llamado "Tercer Mundo"; el inicio de la guerra de Vietnam y de los movimientos por los derechos civiles en EEUU; la creciente información estadística sobre la pobreza y la desigualdad en los países en desarrollo; el *Primer Decenio sobre Desarrollo* de la ONU junto con las publicaciones del Instituto de Naciones Unidas sobre Investigaciones del Desarrollo Social (UNRISD), de la OIT²⁰³ y de la OCDE, que pusieron sobre la mesa las carencias sociales en los países pobres; y las hambrunas de 1973 y 1974 con el enorme coste de vidas humanas y sufrimiento. Éstas, entre otras muchas circunstancias, fueron las que facilitaron la revisión de la concepción sobre el desarrollo predominante hasta ese entonces.

A finales de los años sesenta y durante la década de los setenta, se fraguó un nuevo paradigma sobre el desarrollo, el que cuestionaba principalmente el modelo del desarrollo por etapas. El **paradigma de la dependencia**²⁰⁴, surgido fundamentalmente del mundo latinoamericano con una base ideológica marxista, fue construyendo una nueva visión que cuestionaba los planteamientos simplistas existentes en torno al desarrollo, sus elementos y sus causas. Si bien se nutrió de los aportes teóricos realizados desde la CEPAL en los decenios anteriores, puso en cuestión algunas de sus aportaciones, siendo las críticas más destacables las expuestas por Cardoso. Desde su perspectiva, la CEPAL defendía planteamientos muy ambiguos, ya que sus raíces se situaban en el pensamiento marxista pero hacía uso de un lenguaje claramente keynesiano. Presentaba una perspectiva catastrofista (que nutrirá, precisamente en esta década, las teorías de la dependencia más radicales) escasamente posibilitadora para la búsqueda de salidas del subdesarrollo. Por último, carecía de un análisis de las relaciones internacionales de explotación (del colonialismo y del imperialismo), siendo muy poco

²⁰³ Destacaremos los estudios de la OIT y sus aportaciones en materia de empleo (desempleo y subempleo): *Towards full employment: A programme for Colombia* (1970) y *Matching employment opportunities and expectations: A programme of action for Ceylon* (1971).

²⁰⁴ Los autores más destacados de este pensamiento fueron FRANK, A.G., AMIN, S., SUNKEL, O., CARDOSO, F.H., BARAN, P., SWEEZY, P., MAGDOFF, H. y THOMAS, C.Y. entre otros.

consistente su posición crítica inicial²⁰⁵.

En el seno de esta nueva corriente de pensamiento se desarrollaron dos modelos: el modelo de la dependencia neocolonial y el modelo del paradigma falso.

El **modelo de la dependencia neocolonial** puso de manifiesto que el Norte no se había desarrollado solo, por méritos propios, sino a costa del empobrecimiento del Sur. Sus defensores afirmaban que ayer y hoy, los países industrializados mediante múltiples formas de dominación, han impuesto unas relaciones económicas y políticas que sitúan al Sur en una clara posición de desventaja en el sistema económico capitalista. Las relaciones de poder desiguales entre el centro y la periferia dificultan los intentos de los países pobres para tener un desarrollo autosuficiente e independiente y en algunos casos lo imposibilita²⁰⁶; es más, ensanchan la distancia entre ambos y generan un subdesarrollo estructural cada vez más profundo en la periferia. Dos Santos los expone con extraordinaria claridad:

"el subdesarrollo, lejos de constituir una situación de retraso previa al capitalismo, es más bien una consecuencia y una forma particular del desarrollo capitalista que se conoce como capitalismo dependiente (...) la dependencia es una situación condicionante en la cual la economía de un grupo de países está condicionada por el desarrollo y la expansión de otros (...)"²⁰⁷.

La situación de predominio de unos países permite que éstos exploten a los países del Sur extrayendo la mayor parte de la plusvalía que se produce en ellos. Esta dependencia está basada en la división internacional del trabajo. En palabras de Samir Amin, *"el "desarrollo" de la periferia nunca le ha permitido "alcanzar" al centro, porque, en cada etapa de la evolución del centro, una nueva etapa de una división internacional del trabajo que seguía siendo desigual asignaba a la periferia funciones*

²⁰⁵ CARDOSO, F.H. (1977): *"La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea de desarrollo"*, art. publicado en Revista de la CEPAL, Segundo Semestre, Santiago de Chile, pp. 13-38.

²⁰⁶ Para un análisis más profundo de estas propuestas son relevantes las siguientes obras de BARAN, P.: *The Political Economy of Neo-Colonialism*, Londres: Henemann, 1975 y *The political economy of growth*, Monthly Review Press, New York, 1959.

²⁰⁷ DOS SANTOS, T. (1969): *The Crisis of development theory and the problem of dependence in Latin America*, Siglo veintiuno editores; citado por TODARO, M.J. (1988): op. cit., p. 112.

*subalternas*²⁰⁸.

Este modelo plantea además que, tal y como señala Todaro, existen ciertos grupos locales en los países en vías de desarrollo que constituyen una pequeña elite dirigente que disfruta de poder político, económico y social,

*"(...) cuyo principal interés, a sabiendas o no, es la perpetuación del sistema capitalista internacional de desigualdad que les beneficia. Directa o indirectamente, estas elites están al servicio de (están dominadas por) poderosos grupos con intereses internacionales que los recompensan adecuadamente (y les hacen depender de ellos). Entre estos grupos pueden citarse multinacionales, agencias de ayuda bilateral y organizaciones de asistencia multilateral como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que están comprometidos por lealtad y/o por razón de depósitos de fondos con los países capitalistas más ricos"*²⁰⁹.

Los teóricos defensores de este modelo mantienen la tesis de la imposibilidad del desarrollo de los países empobrecidos, considerando desarrollo y subdesarrollo dos caras de la misma moneda. La pobreza y la riqueza estaban bajo el imperialismo ineludiblemente unidas, siendo imposible el desarrollo capitalista de todos los países. Al poner en cuestión la posibilidad de superación del subdesarrollo dentro del sistema capitalista, desde la perspectiva de modelo de dependencia colonial quedaba una única salida para que los países logren desarrollarse: una transformación revolucionaria y radical del sistema capitalista. Las propuestas aterrizadas de esta teoría proponían eliminar completamente la propiedad privada y apostar por la propiedad pública para erradicar la pobreza aumentando las oportunidades de empleo y disminuyendo las desigualdades.

El **modelo del paradigma falso** presentaba un enfoque menos radical de la dependencia, estableciendo las causas del subdesarrollo en los consejos erróneos en materia de política económica ofrecidos por los expertos internacionales (occidentales),

²⁰⁸ AMIN, S. (1994): *El fracaso del desarrollo en África y en el Tercer Mundo. Un análisis político*, IEPALA, Madrid, p. 61. La primera edición de esta obra fue publicada en 1989 bajo el título de "*La faillite du développement en Afrique et dans le tiers-monde. Une analyse politique*", Éditions L'Harmattan, París.

alejados de la realidad y de las necesidades de los países en vías de desarrollo:

"En muchos casos, estas políticas (...) sólo sirven para favorecer los intereses creados de los grupos de poder existentes, tanto a nivel nacional como internacional, debido a la existencia de factores institucionales tales como una distribución muy desigual de la propiedad de la tierra y de otros bienes, un control desproporcionado de los activos financieros nacionales e internacionales por parte de las elites de estos países y un acceso al crédito desigual"²¹⁰.

Los teóricos de este modelo sostenían la tesis de las pautas inadecuadas de desarrollo en los países empobrecidos, defendiendo que existía la posibilidad de que, con unas políticas adecuadas, la pequeña parte de plusvalía que quedaba en manos de las elites locales pudiera ser utilizada de forma racional para que los países empobrecidos salieran de su estado. Las propuestas aterrizadas del modelo del paradigma falso sugerían, en líneas generales, acelerar el crecimiento económico a través de profundas reformas nacionales e internacionales, combinando economía pública y privada pero dando un papel muy relevante a la primera.

Sin obviar las críticas realizadas al paradigma de la dependencia durante la década de los 80, las cuales analizaremos posteriormente, lo cierto es que sus teorías permitieron avanzar hacia una concepción menos ingenua del desarrollo; y sobre todo, plantearon una alternativa muy sólida respecto a las causas que explicaban el fenómeno del subdesarrollo. Desde esta perspectiva, el subdesarrollo es el resultado de una mala distribución de la riqueza entre países en general, y entre los grupos que compiten en la sociedad en particular. Es decir, los países no carecen de poderes porque carezcan de habilidades y competencia, más bien carecen de habilidades y competencia porque no tienen poder²¹¹.

Creemos que *"todo estudio serio del desarrollo ha de tener en cuenta la relación*

²⁰⁹ TODARO, M.J. (1988): op. cit., p. 101.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 113.

²¹¹ BOCK, J.: *Education and development: a conflict of meaning*, en ALTBACH y otros: *Comparative Education*, New York, McMillan, pp. 78-101; citado por OLMEDILLA, J. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (1998): op. cit., p. 5.

fundamental que ha tenido y siguen teniendo el desarrollo del desarrollo con el desarrollo del subdesarrollo"²¹². Por ello, estas corrientes de pensamiento no pueden ser obviadas; es más, deben ser tenidas en cuenta con rigurosidad si se pretende encontrar algunas vías que solucionen la nefasta situación actual. Para ello también debemos atender las propuestas y análisis elaborados por los propios afectados y, precisamente, las teorías de la dependencia parten del mundo empobrecido.

Ahora bien, dado que en la presente investigación existe un expreso interés y la necesidad de buscar canales posibles para el logro del desarrollo, el modelo del paradigma falso se presenta como el más adecuado. Sin dejar de lado la reflexión sobre las causas del subdesarrollo y partiendo de la base de que el funcionamiento del sistema capitalista actual genera desigualdades y pobreza, ofrece salidas aterrizadas basadas en propuestas de cambio. A ello debemos agregar que posibilita un papel positivo de la cooperación internacional, siempre y cuando ésta se realice bajo nuevos parámetros, los cuales señalaremos más adelante.

Paralelamente al análisis realizado desde las teorías de la dependencia, **las teorías desarrollistas** eran revisadas por sus propios defensores. Las críticas más destacables, tal como señala Bustelo, se centraron en el hecho de aceptar una senda universal del desarrollo en la que todos países debían adentrarse. Ello suponía una teoría particularmente ahistórica que no llevaba hasta sus últimas consecuencias las implicaciones de la especificidad estructural del subdesarrollo. A ello debemos añadir que se contemplaba el desarrollo como un proceso consensual sin actores sociales con conflictos de intereses y se defendía la idea de que la modernización siempre era positiva y el tradicionalismo negativo, obviando la conexión entre ambos²¹³.

Así, a principios de los setenta, comienza a cuestionarse oficialmente el hecho de que el crecimiento económico bastara por sí solo para eliminar el desempleo o la pobreza y permitiera realmente el desarrollo. Si bien a lo largo de las décadas de los cincuenta y

²¹² GUNDER FRANK, A.(1977): *Sobre el subdesarrollo capitalista*, Elementos críticos 2, ANAGRAMA, Barcelona, p. 146.

²¹³ BUSTELO, P. (1998): op. cit., p. 130-131.

sesenta se había producido un importante y constante crecimiento económico, la realidad revelaba que los beneficios del crecimiento no se habían extendido a los grupos de ingresos más bajos²¹⁴. "*La relación directa entre crecimiento económico y desarrollo aparecía pues por primera vez cuestionada*"²¹⁵. En 1974, un equipo de investigadores vinculados en su mayoría al Banco Mundial planteó la necesidad de buscar nuevas vías para el análisis de la medición del desarrollo. El núcleo de la propuesta planteaba la superación de los análisis económicos basados en la evolución del PNB orientando el debate del desarrollo hacia la distribución del ingreso. Incluso Morse, que había sido director de la OIT, llegó a plantear en 1970 el 'derrocamiento del PNB'. Un nuevo objetivo se planteó para diseñar las estrategias al desarrollo: **el enfoque de las necesidades básicas**²¹⁶, siendo Seer quien mejor sintetizó esta propuesta:

*"Las preguntas que hay que hacerse sobre el desarrollo de un país son, por tanto, las siguientes: ¿qué ha ocurrido con la pobreza?, ¿qué ha ocurrido con el desempleo? ¿qué ha ocurrido con la desigualdad? Si todos esos tres problemas se han hecho menos graves, entonces se ha registrado sin duda un período de desarrollo en el país en cuestión. Si una o dos de esas cuestiones centrales han empeorado, y especialmente si lo han hecho las tres, sería muy extraño llamar 'desarrollo' al resultado, incluso si la renta per cápita ha crecido mucho. Esto se aplica también, claro está, al futuro. Un plan que no contenga objetivos para reducir la pobreza, el desempleo y la desigualdad difícilmente puede considerarse como un plan de desarrollo"*²¹⁷.

El enfoque de las necesidades básicas fue desarrollado por la OIT, proponiendo que éstas eran las que aseguraban un nivel de vida mínimo que toda la sociedad debería establecer para los grupos más pobres de sus habitantes. Se establecieron cuatro

²¹⁴ Hay que puntualizar que a pesar de estas limitaciones, lo cierto es que se observaron ciertos avances y cambios positivos como en el caso de las infraestructuras y comunicaciones, o de los niveles de salud y educación en todo el mundo. Pero aspectos como la aceleración del crecimiento demográfico, el aumento del desempleo y subempleo, los desequilibrios comerciales, y consecuentemente, las crecientes necesidades de financiación externa por parte de los países menos desarrollados, ponían en cuestión las estrategias utilizadas para lograr el desarrollo.

²¹⁵ UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 48.

²¹⁶ Sobre estas propuestas realizaron diversas aportaciones STREETEN, P., SINGER, H. y JOLLY, R.; destacando el trabajo realizado por SINGER, H. (1982): *Technologies for Basic Needs*, ILO, Geneve.

²¹⁷ Conferencia presentada por SEER, D. (1969) durante la 11ª Conferencia Mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo, Nueva Delhi.

categorías de necesidades básicas²¹⁸. Las primeras trataban de cubrir el mínimo indispensable para el consumo privado de una familia, los artículos de primera necesidad como el alimento, el vestido y el alojamiento. Las segundas agrupaban la garantía del acceso a los servicios públicos como educación, agua y saneamiento e instalaciones sanitarias. Las terceras hacían referencia a la posibilidad de tener un empleo estable adecuadamente remunerado. Y finalmente, las cuartas, trataban del derecho a la participación de los ciudadanos en la política y puesta en marcha de los proyectos, a participar en las decisiones que afectan a la forma de vida de la gente y a vivir en un medio ambiente sano, humano y satisfactorio. *"En el fondo de este concepto estaba la idea de que la satisfacción de las necesidades básicas constituyen una inversión en capital humano, que potencia el rendimiento productivo y favorece, a medio plazo, el crecimiento económico y el desarrollo"*²¹⁹.

No debemos obviar que aunque los neoclásicos no presentarán una posición hegemónica hasta finales de esta década, a lo largo de ella continuaron realizando numerosos estudios en contra de todas las teorías anteriormente expuestas²²⁰, siendo utilizados con gran éxito por sus seguidores durante el decenio de los ochenta.

La cooperación horizontal, alternativa al modelo de cooperación dominante.-

La cooperación internacional sufrió duras críticas desde las distintas corrientes de pensamiento anteriormente expuestas, lo que conllevó fundamentalmente nuevas propuestas teóricas en los modos de concebir la cooperación.

²¹⁸ El desarrollo de este enfoque tuvo lugar durante la Conferencia Mundial sobre el Empleo de la OIT (1975). También goza de interés al respecto la publicación de OIT (1977): *Employment, Growth, and Basic Needs: A One-World Problem*, Praeger Publishers, New York y NNUU (1978): *Guía de evaluación práctica de proyectos. El análisis de costos-beneficios sociales en los países en desarrollo*, ONUDI, New York.

²¹⁹ UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit, pp. 54-55.

²²⁰ Una aproximación a la extensa literatura realizada en los años sesenta y setenta sobre las ventajas de la apertura comercial y los inconvenientes de la intervención estatal puede encontrarse en BUSTELO, P. (1998): op. cit., pp. 159-163.

Diversas críticas surgieron desde fuentes oficiales teniendo como fundamento las revisiones realizadas a las teorías desarrollistas, especialmente las aportaciones ofrecidas por el enfoque de las necesidades básicas. Quizás la fuente más destacada fue el *Informe Pearson*, titulado "*El desarrollo, empresa común*"²²¹, que supuso una reformulación del concepto de desarrollo y un nuevo enfoque en la dirección de la ayuda. La perspectiva de este informe, a pesar de ser muy crítico con el balance realizado, era en cierto modo optimista ya que planteaba que el desarrollo era posible y que la mayoría de los países podrían alcanzar un crecimiento sostenido al finalizar el siglo XX, siempre y cuando se siguiesen determinadas recomendaciones.

Los redactores de dicho informe manifestaron la necesidad de una estrategia única que integrara la ayuda, el comercio y las políticas de inversión; que la cooperación debería ser algo más que una simple transferencia de fondos, debiéndose establecer nuevas relaciones basadas en el respeto mutuo y la comprensión entre ambas partes; y que las políticas de cooperación debían ser revisadas constantemente por todos los implicados y ser más continuas en el tiempo²²². Propusieron como objetivos de la cooperación al desarrollo "*reducir las disparidades, suprimir las injusticias y ayudar a los países más pobres a entrar, por su propia vía, en la época industrial y tecnológica,*

²²¹ Este informe se realizó en 1969, por encargo del Banco Mundial, con el propósito de realizar un balance de los últimos veinte años de cooperación al desarrollo. Fue llevado a cabo por Lester Pearson, de ahí que se conozca por su nombre. Las diez propuestas de este informe fueron las siguientes: 1.- Crear las bases de un comercio internacional libre y equitativo aboliendo las restricciones cuantitativas a las importaciones de manufacturas procedentes de los países en desarrollo; 2.- Fomentar corrientes de inversiones privadas extranjeras mutuamente provechosas; 3.- Establecer una mejor asociación, una finalidad más clara y una mayor coherencia en la ayuda al desarrollo; 4.- Aumentar el volumen de la ayuda, estableciendo la aportación necesaria de recursos de los países desarrollados a los países en desarrollo en un 1% (aportación que incluía ayuda oficial e inversión privada) para 1975, y estableciendo en un 0,7% del PNB la ayuda concesional (en forma de donaciones o préstamos) para 1980; 5.- Resolver el problema de la deuda con políticas financieras sanas y ayuda en condiciones favorables; 6.- Dar mayor eficacia a la administración de la ayuda evitando los procedimientos engorrosos y la vinculación de la ayuda a compras en el país donante; 7.- Readaptar la asistencia técnica a las necesidades de los países en desarrollo; 8.- Reducir el crecimiento de la población mediante planificación y políticas sociales; 9.- Reforzar la ayuda a la educación e investigación; 10.- Reforzar el sistema de ayuda multilateral, teniendo una función más directiva y orientativa e incrementando la ayuda multilateral a un 20% del total de la Ayuda Oficial al Desarrollo; en UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 52.

²²² La Asamblea General de la Naciones Unidas aprobó en 1970 una Estrategia Internacional de Desarrollo para el Segundo Decenio de las NNUU (1971-1980). Esta estrategia "*constituyó un paso importante en la promoción de la cooperación económica internacional sobre una base justa y equitativa*"; en NNUU (1994): op. cit., p. 104.

de suerte que el mundo no se divida de modo cada vez más tajante en ricos y pobres, privilegiados y menos privilegiados²²³. Se dio, por tanto, prioridad a la redistribución de la riqueza como objetivo de los proyectos de ayuda al desarrollo, asociando eficacia y equidad²²⁴.

Pero a pesar del avance que supuso la incorporación de las necesidades básicas en los objetivos de la cooperación internacional, esto no implicó un cambio significativo real en el funcionamiento que caracterizaba la cooperación hasta entonces. La cooperación continuará siendo vertical y manteniendo todas las características que la configuran como tal. Sin embargo, desde este enfoque presentaba una serie de matices:

- La manera de entender la condicionalidad para la asignación de la ayuda se modificó, supeditándose ésta al logro de objetivos concretos en materia de necesidades básicas (educación, salud, saneamiento,...) y grupos destinatarios específicos (campesinos, mujeres, infancia,...).
- Se consideró -el proyecto- el instrumento más adecuado para el logro de los objetivos propuestos. *"El proyecto establecía los objetivos concretos que se perseguían, los medios que se debían poner en juego, los agentes responsables del mismo y los resultados esperados"*²²⁵, y el tiempo de ejecución necesario para el logro de los objetivos propuestos (aspecto muy relevante en la cooperación).

Pronto se vería el enfoque de las necesidades básicas poco favorecido por la crisis económica que se hizo presente en esta década. Aun así, éste sentó las bases para

²²³ PEARSON, L. (1969): *El desarrollo, empresa común*; citado por UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 51.

²²⁴ Una de las pocas propuestas prácticas surgió en la Conferencia de la OIT de 1975, en la cual se aprobó un Programa de Acción *-Programa sobre el Empleo Mundial -* centrado en el logro de los dos primeros tipos de necesidades básicas, proponiendo la redistribución de la inversión y de la propiedad o del uso de la tierra, y la organización de los trabajadores rurales en sindicatos u otras formas de defensa colectiva.

²²⁵ STOKKE, O. (1996): *Foreign Aid Towards the Year 2000: Experiences and Challenges*, EADI Book Series nº 18, Frank Cass, Londres; en DUBOIS, A. (2000): *Equidad, Bienestar y Participación. Bases para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro*, HEGOA, Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional, Universidad del País Vasco, Bilbao, p. 11.

la elaboración del concepto de Desarrollo Humano en la década de los noventa y permitió introducir en el concepto de desarrollo factores tan relevantes como la dimensión social.

Simultáneamente a esta revisión en materia de cooperación se producían otras de mayor profundidad y de enorme relevancia. Contribuyeron a ello las numerosas críticas realizadas desde las teorías de la dependencia. Desde la teoría neomarxista, las críticas más destacadas realizadas a la cooperación internacional se podrían sintetizar en las siguientes:

- La ayuda exterior se consideraba un agente auxiliar de la inversión extranjera. Esta ayuda, tanto si era directa como indirecta²²⁶, engrasaba los mecanismos de transferencia de plusvalía.
- La ayuda se utilizaba como arma de política exterior, concediéndose según Todaro:

" (...) para prevenir crisis políticas que serían desfavorables al centro y gran parte de esta ayuda tiene intereses militares (...) se dice que el resultado de esta ayuda es que el poder de decisión se traslada de las autoridades de un país periférico al Estado que conceda la ayuda. Así, se ve la ayuda como un instrumento que sirve los propósitos de control y beneficio"²²⁷.

Conviene recordar que muchos países en vías de desarrollo, apoyados por los dos grandes bloques existentes, dedicaron cuantiosas sumas de dinero a la compra de armamento y a la realización de inversiones claramente improductivas.

- La labor de formación implementada por los organismos internacionales, realizada

²²⁶ La ayuda directa implicaba que el país donante decidía la utilización de los fondos, mientras que en la ayuda indirecta los gobiernos de los países en vías de desarrollo utilizaban los fondos para inversiones en infraestructura. Hemos de especificar que esta terminología se utilizará únicamente en este sentido para explicar la postura neomarxista en la década de los setenta.

²²⁷ TODARO, M.J. (1988): op. cit., p. 134.

por los expertos internacionales y dirigida a funcionarios, intelectuales de la universidad, líderes sindicales, políticos,... locales, se realizó bajo los principios del paradigma del desarrollo por etapas, lo que originó una forma concreta de operar en los países en desarrollo totalmente inapropiada. Los teóricos de la dependencia criticaron este modelo, que propició que desde las universidades y las instituciones de los países del Sur se prestara poca atención a las reformas institucionales y estructurales que hubiesen sido convenientes.

Debemos agregar a estas críticas otras relevantes señaladas por Koldo Unceta, las cuales amplían las razones de por qué la cooperación durante los cincuenta y sesenta contribuyó en escasa medida al desarrollo:

- Muchas de las inversiones realizadas en los países en vías de desarrollo se habían concentrado en sectores con un impacto reducido en la transformación de la estructura productiva y en la creación de empleo. Hemos de recordar que la mayoría de las inversiones era dirigida a infraestructura.
- No existían marcos democráticos para el debate y establecimiento de las prioridades de desarrollo, siendo el autoritarismo y la corrupción importantes límites en la utilización eficaz de la ayuda para el desarrollo.

Estas críticas, junto con las aportaciones realizadas desde el paradigma de la dependencia respecto a las relaciones centro - periferia (especialmente desde el modelo del paradigma falso), nutrieron la propuesta más relevante y significativa realizada por los países del Sur, el significativo Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI).

Las propuestas del grupo G77 sobre el NOEI²²⁸ constituyeron el principal desafío

²²⁸ Este movimiento tuvo su primera configuración política formal en la Sexta Sesión Especial de la Asamblea General de la ONU en 1974. Durante esta Asamblea también fue aprobada la *Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados*, bajo la misma filosofía y con los mismos propósitos. Pero sus orígenes, o su historia, se remonta a 1956. Destacaremos los acontecimientos más relevantes que configuran la concreción progresiva del NOEI: 1) Yugoslavia, 1956. Reunión de Abdel Gamal Nasser, presidente de Egipto; Jawaharlal Nehru, presidente de la India; y Josip Broz Tito, jefe de Estado

de los países empobrecidos al orden económico internacional. El embargo de petróleo decretado por la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP) en la década de los setenta y las políticas de fijación de precios que siguieron a dicho embargo, favorecieron y fortalecieron la posición de los países en desarrollo, pudiendo exigir unas nuevas relaciones económicas internacionales y un nuevo conjunto de normas para regir el comercio, la industrialización, las transferencias de tecnología y la ayuda exterior. Denunciaron oficialmente por primera vez, y tal vez la única, de forma clara y abierta que la estructura existente en el mercado mundial los discriminaba, ya que estaba regida por políticas comerciales ejecutadas por los países desarrollados caracterizadas por ser cada vez más restrictivas y proteccionistas, anulando cualquier posibilidad de éxito competitivo que ellos pudieran obtener en el comercio internacional.

Frente a esta estructura, y para poder modificarla, los países empobrecidos consideraban imprescindible el ejercicio de la soberanía nacional sobre los recursos naturales y el control sobre las inversiones privadas extranjeras. Las medidas aprobadas incluían mecanismos para regular el mercado internacional y garantizar precios justos para los productores. Si no se procedía a ello sería imposible la acumulación necesaria de capital para lograr una industrialización que posibilitase el desarrollo de los países del Sur. Sus propuestas fueron aprobadas por la Asamblea General de la NNUU, comprometiéndose a:

"(...) actuar urgentemente para establecer un nuevo orden económico internacional, basado en la equidad, en la igualdad soberana, en el interés común y en la cooperación entre todos los Estados, independientemente de sus sistemas económicos y sociales, que corrija las desigualdades y repare las injusticias actuales, haga posible la eliminación de la brecha creciente entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo y asegure un desarrollo económico y social permanente así como la paz y la justicia para las generaciones presentes

de Yugoslavia. 2) Belgrado, 1961. Primera reunión de países no alineados, reuniendo a 25 países y 3 observadores. 3) El Cairo 1964. Segundo encuentro, siendo 47 países los que afirman ya su intención de rechazar la dominación de las grandes potencias y la adhesión a cualquiera de los bloques, reclamando una independencia política y económica real. 4) Lusaka 1970. Se reúnen ya 53 países. 5) Argelia 1973. 74 naciones insisten en que la independencia política sin la descolonización económica es intrascendente y subrayan la necesidad de que se respete su identidad cultural. Fue en esta reunión donde se elevó al ámbito internacional la noción del NOEI; en TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., pp. 331-332.

y futuras²²⁹.

Los puntos más destacables de la propuesta del NOEI que repercutían directamente en la cooperación internacional eran, según Todaro²³⁰, los siguientes:

- La renegociación de la deuda de los países en vías de desarrollo. Este propósito fue, y continúa siendo en la actualidad vital para lograr superar el círculo de la pobreza que la deuda genera. Se pedía, por tanto, la renegociación de la deuda internacional con el fin de llegar a acuerdos sobre la cancelación o moratoria de la deuda y reformar las condiciones de la misma para hacerla más "blanda" alargando los plazos o subvencionando los intereses.
- La reforma del FMI y de su proceso de toma de decisiones. Los países en vías de desarrollo se encontraban fuera del proceso de toma de decisiones importantes cuando en realidad son el "extremo del látigo" de las fluctuaciones de la economía mundial, ya que éstas les afectan de forma drástica. El NOEI propuso que los países en vías de desarrollo alcanzaran mayor protagonismo en la toma de decisiones del FMI y reivindicó un flujo estable y continuo de la ayuda.
- El logro de los objetivos de la ayuda oficial al desarrollo fijados por la Naciones Unidas. Este objetivo fijaba el monto de la ayuda de los países desarrollados a los países empobrecidos en el 0,7% del PNB. Agregando que en un principio esta ayuda no debía ser condicionada y su suministro sería continuo y a largo plazo. También se propuso el establecimiento de un 'impuesto para el desarrollo' en los países avanzados.

A los puntos expuestos por Todaro, agregaremos los siguientes, por considerarlos igualmente relevantes de cara a la cooperación internacional:

- El fortalecimiento de la cooperación económica y técnica entre los países en vías de desarrollo. Se resaltó la necesidad de la cooperación entre los países empobrecidos a

²²⁹ Sexta Sesión Especial de la Asamblea General de la ONU en 1974.

²³⁰ TODARO, M.J. (1988): op. cit., pp. 647-648.

través de la integración económica regional y subregional²³¹.

- La obtención de una compensación por los efectos adversos que sobre los recursos de las naciones han tenido la ocupación extranjera, la dominación colonial o la separación racial. Para ello se solicitó indemnizaciones por la explotación y el agotamiento de los recursos naturales.
- La prestación de servicios sanitarios y educativos a la población activa y la mejora de su nivel cultural y profesional, destacando la inclusión de los conceptos de <<desarrollo social>> y de <<bienestar social>> en la proclamación del NOEI²³².

Todas estas propuestas conllevaban, en definitiva, la necesidad de un nuevo modelo de cooperación, una forma de cooperar que permitiera a los países empobrecidos salvaguardar su independencia y defender sus propios intereses; en definitiva, un modelo de cooperación horizontal. La cooperación horizontal propuesta se caracterizaría por los siguientes aspectos:

- Los objetivos de desarrollo en general y de los proyectos en particular debían ser

²³¹ Si bien la cooperación entre países en desarrollo es una actividad que data de siglos, lo cierto es que va adquiriendo sustento asociada a los esfuerzos emprendidos por los países afroasiáticos en la Conferencia de Bandung (1955) y es fortalecida en las reuniones del G77 hasta adquirir sus propias dimensiones y convertirse en un instrumento para alcanzar el NOEI. De hecho, el término <<cooperación técnica entre países en desarrollo>> (CTPD) fue acuñado en la Resolución 27/2974, del 5 de enero de 1973, por la Asamblea General de las NNUU. Y en 1978 se celebró en Buenos Aires la Conferencia de las NNUU sobre la CTPD que marcó un hito en los procesos que venían desarrollando los países, adoptando 138 Estados por consenso el *Plan de Acción para Promover y Realizar la CTPD* (conocido como el *Plan de Acción de Buenos Aires*) que introdujo cambios significativos en los criterios y modalidades de la asistencia y cooperación para el desarrollo; en CASTILLO, B. (1988): “*La Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo: una respuesta frente a la crisis*”; art. publicado en SELA CAPÍTULO, nº 20, julio-septiembre 1988, Caracas, Venezuela, p. 77.

²³² Otras medidas destacables fueron “*la creación de un nuevo Sistema Monetario Internacional universal, con mecanismos financieros en los que participaran todos los países y que posibilitaran la transferencia de recursos hacia los países en desarrollo; la elaboración de nuevas reglas y mecanismos para el comercio de productos básicos, su comercialización, distribución, transformación y transporte; el acceso de las manufacturas de los países en vías de desarrollo a los mercados mundiales; y la creación de condiciones favorables para facilitar la transferencia tecnológica*”; en UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 59. También se propuso la creación de un Fondo Común para impulsar la estabilización de los precios de productos tales como el estaño, el caucho, el azúcar y el cacao, estableciendo reservas amortiguadoras. Además de todas estas propuestas, uno de los ejes centrales del NOEI fue la transformación del derecho internacional. Planteó que el derecho internacional debía reconocer principios basados en la constatación de la existencia de desigualdades en el desarrollo, rechazando el principio de igualdad abstracta. A partir de esta propuesta surgió en la década de los

establecidos por los países en desarrollo en función de sus características, necesidades y posibilidades. Tal como señala Mercedes García de la Torre Gómez, *"ese tipo de cooperación se funda, ante todo, en el principio de "contar primero consigo mismo", aunque también en la conciencia de los inconvenientes de la cooperación vertical y de las similitudes de situación de los países en vías de desarrollo a escala regional o subregional"*²³³. Esta aportación es de vital relevancia ya que permitía, al menos de forma teórica, avanzar hacia diversos estilos de desarrollo partiendo de las características, necesidades y posibilidades de cada país, hecho que consideramos indispensable para lograr el desarrollo de todos los pueblos²³⁴.

setenta el derecho internacional al desarrollo; en TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 339.

²³³ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): op. cit., p.82.

²³⁴ Esta propuesta será fundamentada en el Capítulo Segundo del presente trabajo.

- La cooperación adquirió objetivos más amplios, más allá de los estrictamente económicos. Ello derivaba del hecho de ampliar el concepto de desarrollo e incluir en él aspectos fundamentales como los sociales y culturales. El carácter inclusivo del concepto de desarrollo que comenzó a perfilarse en esta década presentó una enorme relevancia, ya que posibilitaba unas relaciones en un plano de mayor igualdad que las ofertadas con un concepto estrictamente economicista cargado de asimetría. La reciprocidad y la cooperación mutua únicamente resultaban viables bajo un concepto de desarrollo integral.
- La diversificación y ampliación de los objetivos de la cooperación internacional conllevó la ampliación de acciones en dicho campo, de tal manera que ya no quedaba limitada a expertos, becas y equipos, las cuales caracterizaban la década anterior. La variedad de métodos y modalidades de cooperación alcanzaban bajo esta perspectiva dimensiones ilimitadas, dando cabida a un espíritu innovador y creativo en materia de cooperación técnica.
- Se propuso flexibilizar tanto los procedimientos administrativos de la cooperación, como los programas y proyectos, de tal manera que existiera mayor "margen de maniobra" para poder redefinir objetivos, diseñar nuevas acciones, revisar presupuestos; es decir, una mayor adecuación a la acelerada y cambiante realidad de los países del Sur.
- La formulación, el seguimiento y la evaluación de los proyectos debían realizarse de forma endógena y controlados por los países en desarrollo; dando preferencia a la utilización de los expertos nacionales y de los expertos de otros países del área regional o subregional. El experto internacional 'occidental' pasaba a un segundo plano. Ello, primero posibilitaba la elaboración de proyectos más adecuados a cada situación y a las necesidades reales; y segundo, permitía realizar evaluaciones más acertadas en torno al fracaso o el éxito de los proyectos.

- Los proyectos regionales adquirirían relevancia al dar prioridad a las relaciones Sur-Sur. Este tipo de relaciones posee una enorme transcendencia, tal y como demostró la propia elaboración y reivindicación del NOEI, al posibilitar soluciones conjuntas y coordinadas entre los países más desfavorecidos. Las acciones conjuntas realizadas desde el Sur son indispensables para el logro de cambios en el sistema actual.
- Y por último, desde esta perspectiva la relación donante/receptor dejaba de tener sentido, "(...) debe pasarse de dar asistencia a alguien a cooperar con él. Sólo es posible la cooperación en términos de igual"²³⁵, de tal manera que ambos participantes son donantes y receptores simultáneamente en las relaciones de cooperación horizontal.

Todo ello tuvo un leve reflejo en el plano operativo de la cooperación iniciándose:

*"una evolución en cuanto a las reglas de asignación de fondos y procedimientos de administración de proyectos dentro de los programas de la cooperación técnica y, en particular por el PNUD, afín de que los países beneficiarios asuman la responsabilidad primordial en la elección de prioridades y la realización de proyectos operacionales de cooperación técnica"*²³⁶.

Esta misma tendencia tuvo su reflejo, en cierto modo, en los *Acuerdos de Lomé*²³⁷ firmados por parte de la UE y algunos países de África, el Caribe y el Pacífico. Estos acuerdos incluyeron en cierta medida *"el diálogo como base de determinación de los acuerdos, el establecimiento de una asociación entre donantes y receptores, la previsibilidad de la ayuda - es decir, no sometida a revisiones periódicas anuales que impiden establecer proyectos estratégicos- (...)"*²³⁸. Pero como hemos observado,

²³⁵ AKLILU HABTE (1975): *"Transformación de las relaciones en la cooperación internacional"*; en rev. PERSPECTIVAS, Santillana/Unesco, vol. V, nº 1, Madrid, p. 20.

²³⁶ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): op. cit., p. 296.

²³⁷ La *Primera Convención de Lomé* entre la CEE y 46 Estados de Africa, Caribe y Pacífico se firmó en 1975.

²³⁸ DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 20. De hecho en la cooperación de la UE los gobiernos de los países receptores de la ayuda planifican, junto con la Comisión, la cooperación que va a tener lugar en los cinco años siguientes. Esta planificación conjunta les permiten favorecer la participación de los países estableciendo sus necesidades prioritarias y realizar previsiones a largo plazo, estableciendo a qué sectores va a ir dirigida la ayuda y qué volumen de recursos se destinará a ello; en MARTÍNEZ

tímidas y escasas fueron las concreciones reales y prácticas de esta novedosa y sin duda transgresora forma de entender y concebir la cooperación internacional.

Sin duda, la década de los setenta fue desde un punto de vista teórico, la más relevante en materia de desarrollo, ofreciendo estrategias y propuestas concretas para lograr superar el subdesarrollo y otorgando a la cooperación internacional un relevante papel en su logro.

Por su parte, el enfoque de las necesidades básicas planteó una cuestión primordial y de 'mínima ética': las personas no pueden seguir muriendo día a día y este hecho tan grave debe ser atajado de forma radical y contundente. Pero fue realmente el NOEI el que revolucionó el panorama internacional "*(...) al sacar a la luz la crudeza de la realidad existente en los países subdesarrollados y - lo que es más importante - la responsabilidad, pasada, presente y futura, de los países desarrollados en ella (...)*"²³⁹ y proponer estrategias específicas y claras que deberían ser desarrolladas a largo plazo, pero sin perder el objetivo de transformar el sistema actual que genera profundas desigualdades e injusticias sociales.

A pesar de decantarnos favorables al NOEI, no obviamos que algunos autores plantean que esta propuesta se encuentra lejos de proponer un sistema económico alternativo al capitalista y que pretende la incorporación en el mismo de todos los países, de tal manera que ninguno quede "desconectado" del sistema. Desde esta perspectiva más crítica, el NOEI:

"era, pues, un programa que concordaba perfectamente con todos los principios sacrosantos defendidos por la sabiduría del Occidente liberal. Un programa que ponía más alto que nunca el objetivo de la intensificación de los vínculos de la interdependencia económica mundial y que pretendía fundarla en las ventajas comparativas. Un programa que hubiera tenido que ser imaginado y propuesto por los profesores de economía de las universidades más

GONZÁLEZ-TABLAS, A. (coord.) (1995): *Visión Global de la Cooperación para el Desarrollo. La experiencia internacional y el caso español*, Icaria, Barcelona, pp. 272-273.

²³⁹ TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 341.

conservadoras antes que por gobiernos a los que estas mismas universidades han reprochado siempre su inclinación al "nacionalismo", supuestamente superado y contrario a los intereses de sus pueblos. ¡La ironía de la historia quiere, sin embargo, que esta iniciativa haya venido del Tercer Mundo "nacionalista" y que haya sido rechazada unánimemente por los apóstoles de los principios en que se funda!"²⁴⁰.

Frente a estas críticas hemos de puntualizar que en realidad existió diversidad de concepciones respecto a lo que debería ser el sistema o el Orden Económico Internacional. Para unos, el mercado *"era un factor benéfico a condición de que las fuerzas que intervienen en el mismo puedan actuar libremente sin traba alguna, para otros, era una fuente de creciente injusticia, en un mundo caracterizado por profundas desigualdades estructurales que no pueden superarse sin un conjunto de medidas concretas y voluntarias"*²⁴¹.

Creemos que propuestas que incluyen el control de las inversiones extranjeras por parte de los Estados, la redistribución de la riqueza o la equidad se alejan de perspectivas liberales. Ante ello, reiteramos que el NOEI es una propuesta transgresora, pero a largo plazo, establecimiento mecanismos para la redistribución de la riqueza y la búsqueda de justicia social en el ambicioso marco mundial. El NOEI da respuesta a una cuestión crucial: por dónde y cómo empezar a transformar el sistema e iniciar un camino, o varios, que nos permitan abandonar el subdesarrollo.

Lamentablemente, como ya hemos señalado, todas estas proposiciones de indudable valor teórico y conceptual tuvieron escasa repercusión en la práctica. Quizás fue el peor momento desde el punto de vista estrictamente económico para sus propuestas. Desde finales de los sesenta, las economías occidentales comenzaron a mostrar síntomas que indicaban que la larga etapa de expansión económica vivida después de la Segunda Guerra Mundial llegaba a su fin. Esta crisis alcanzó toda su amplitud a partir de 1973, repercutiendo y afectando el papel de los diversos países en el ámbito internacional y las relaciones de cooperación entre éstos. La tónica generalizada en los países industrializados fue la inflación y el desempleo, y en los países en desarrollo

²⁴⁰ AMIN, S. (1994): op. cit, p. 65.

el endeudamiento acelerado.

Así, si al iniciarse la década de los setenta existía una preocupación por mejorar la cooperación y centrar la atención en las necesidades básicas llegando incluso a formularse la necesidad de un Nuevo Orden Económico Internacional, lo cierto es que el interés por el desarrollo y la cooperación dejó de tener un espacio en el debate internacional, centrándose éste en frenar la situación de inflación y desempleo que vivían los países industrializados. En esta coyuntura, las políticas basadas en las teorías keynesianas en las que el Estado tenía un importante papel en el desarrollo siendo el guardián de la estabilidad económica y social, comenzaron a debilitarse dando paso a los defensores del liberalismo.

"Todo ello acabaría por afectar directamente tanto a los diagnósticos sobre los problemas del desarrollo como a la propia valoración de la cooperación. Ésta, que había surgido en un contexto de optimismo desarrollista y desde la apuesta por la transformación consciente y pautada de las sociedades pobres, encontraría un acomodo más difícil en un nuevo contexto en el que el mercado sería el principal encargado de regular las relaciones sociales"²⁴², incluyendo las internacionales.

Ni una única cultura universalmente válida ni una única senda que conduzca al desarrollo.-

Las diversas teorías elaboradas en torno al desarrollo en la década de los setenta, también se reflejaron en el ámbito cultural, en la manera de conceptualizar la cultura y en la forma de enfrentar las relaciones culturales.

El paradigma más relevante desde nuestro punto de vista fue el de la dependencia, en cuyo seno, como recordaremos, se elaboraron dos grandes enfoques sobre el desarrollo: el modelo de la dependencia neocolonial y el modelo del paradigma falso. Éstos introdujeron nuevos términos como el de países empobrecidos/enriquecidos, centro/periferia, el concepto de dependencia no sólo económica, sino también cultural y

²⁴¹ Idem.

educativa, y el neocolonialismo, destacando el importante papel de la colonización cultural como medio de control y sometimiento de las nuevas excolonias.

A partir de dichos modelos surgieron dos grandes teorías en materia cultural: la teoría del imperialismo cultural y la teoría de la dependencia cultural, respectivamente. Estas corrientes de pensamiento, al igual que el paradigma de la dependencia, fueron fundamentalmente formuladas por el mundo latinoamericano.

El **imperialismo cultural**²⁴³ defendía básicamente la idea de que la ideología dominante es difundida a través de todas las instituciones de la sociedad, incluidas las internacionales, logrando con ello estabilizar el sistema capitalista a pesar de sus contradicciones. Carnoy señalaba que el imperialismo cultural planteaba (y plantea) la existencia en los países periféricos de una 'enajenación cultural' que se expresaba en la necesidad de copiar no sólo la estructura económica, sino también la social de los países desarrollados. Los valores y normas de referencia que debían seguirse correspondían a los establecidos por el centro y no por la periferia, no por la experiencia local; de tal manera que se limitaba seriamente la posibilidad de que aparecieran nuevas formas de desarrollo (...) ²⁴⁴. Ello implicaba que las relaciones que se establecían entre la cultura hegemónica occidental y el resto de las culturas eran siempre relaciones de dominación de la primera sobre las segundas.

Desde esta teoría se puso el énfasis en los procesos de influencia que se realizaban desde fuera de los países empobrecidos, aunque se tuvo en cuenta la

²⁴² UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit, p. 61.

²⁴³ La obra de SCHILLER, H. *Mass Communications and American Empire* (1969) es una de las más destacadas de esta corriente de pensamiento, en ella se pretende descubrir el papel del gobierno de los EEUU como una fuerza detrás de las actividades de las empresas de telecomunicaciones. Establecía relaciones entre éstas y el Departamento de Defensa de los EEUU concluyendo que las cadenas de televisión estadounidense eran parte de la estrategia general del gobierno para subyugar al mundo bajo su control y vigilancia militar, buscando obtener la hegemonía cultural. Otra obra de gran interés fue la publicación de DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1976): *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*, Siglo veintiuno, Argentina, que presenta una descripción de la distribución mundial de los cómics de Disney y un análisis extendido de los temas ideológicos de sus contenidos; en SINCLAIR, J. (2000): op. cit., pp. 42-43.

²⁴⁴ CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*, Siglo veintiuno editores, México, p. 63.

existencia de mecanismos dentro de cada país que explicaban cómo la influencia desde el exterior estaba mediada por las elites locales. Tal como lo definía Shiller, el imperialismo cultural hacía referencia:

al "(...) conjunto de procesos mediante los cuales una sociedad es introducida en el seno del sistema moderno mundial y la manera en que su capa dirigente es llevada, por la presión, la fascinación, la fuerza o la corrupción, a moldear las instituciones sociales para que correspondan con los valores y las estructuras del centro dominante del sistema o para hacerse su promotor"²⁴⁵.

La teoría de la dependencia cultural en lugar de centrarse en las fuerzas del exterior, enfatizó el proceso de la llamada 'modernización' de las sociedades y de los países y el conjunto de intereses que se formaba alrededor de estos cambios; dando relevancia al papel desempeñado por diversos actores locales en la expansión de la cultura hegemónica occidental. Desde esta corriente de pensamiento se consideró el dominio cultural más como un equilibrio inestable que como una subyugación total. Frente a la teoría del imperialismo cultural, que supuso una mera imposición de la cultura occidental desde el centro hacia la periferia, la teoría de la dependencia cultural introdujo una mayor reflexión sobre la complejidad de estos procesos, sobre la existencia de resistencias en las culturas no hegemónicas e incluso sobre los posibles procesos de hibridación cultural²⁴⁶. En realidad, las teorías del imperialismo y de la dependencia cultural no ponían en cuestión el hecho de que la cultura hegemónica occidental fuese la más adecuada para el modelo de desarrollo capitalista, ponían en cuestión la validez misma de dicho modelo basado en relaciones dependientes, otorgando al ámbito cultural un importante papel en los procesos de dominación social.

Otra corriente de pensamiento muy destacada en esta década fue el **relativismo cultural**, que si bien volvió a tener prestigio y reconocimiento tras la Segunda Guerra Mundial²⁴⁷, adquirió un enorme auge frente a las teorías asimilacionistas durante la

²⁴⁵ MATTELART, A. y ROBINS, K. (1995): *Spaces of Identity: Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*, Routledge, Londres y Nueva York; citado por SINCLAIR, J. (2000): op. cit., pp. 48-49.

²⁴⁶ Este concepto ha sido utilizado de forma notoria a partir de la década de los noventa, década en la que profundizaremos sobre él y sobre el mestizaje cultural.

²⁴⁷ La Segunda Guerra Mundial inclinó la balanza hacia los principios boasianos. "Las chifladas teorías nazis sobre la superioridad teutona provocaron la repugnancia y el miedo cuando los aliados fueron

década de los setenta²⁴⁸. Las principales críticas realizadas por éste a dichas teorías pueden sintetizarse en dos grandes apartados: el cuestionamiento de la cultura marginadora occidental como universalmente válida y la concepción de la cultura como producto acumulativo.

La cultura occidental dejaba de presentarse como la única válida. Se puso en cuestión que sus contenidos y valores fueran válidos para todo el mundo y que ésta era mejor que el resto de las culturas; "(...) *negó la imposición de modelos occidentales e insistió en la importancia de la diversidad cultural y de valores, afirmando que el modelo adoptado en un contexto no es necesariamente adecuado en otro contexto*"²⁴⁹.

Defendía la idea de que todos los sistemas culturales son esencialmente iguales en cuanto a su valoración y no podían ser conocidos o interpretados desde parámetros universales. Cada cultura poseía su propia racionalidad y coherencia interna, y eran éstas las que debían guiar cada análisis cultural, ya que tal como señalaba Herkowitz, "*los juicios están basados en la experiencia, y la experiencia es interpretada por cada individuo a base de su propia endoculturación*"^{250 n251}.

En cierto modo, estos planteamientos implicaban el análisis de las culturas de forma aislada para poder conocerlas correctamente basándose en el principio de autonomía simbólica. Proponían que cada cultura se conformaba por una serie de procesos y mecanismos que permitían la interacción de las personas con el medio que les rodea; así que el medio determinaba en gran medida a cada cultura²⁵². De hecho desde la

familiarizándose con la existencia de campos de la muerte y crematorios dedicados al exterminio de judíos, gitanos y homosexuales"; en HARRIS, M. (2000): op. cit., p. 71.

²⁴⁸ Autores destacados de esta corriente son GOODENOUGH, W.; TYLER, S. y KAY, P., entre otros.

²⁴⁹ MESA, M. (1994): *Educación para el Desarrollo y la Paz. Experiencias y propuestas en Europa*, Popular, Madrid, p. 17.

²⁵⁰ La <<endoculturación>> hace referencia a los procesos mediante los cuales una cultura determinada incluye a sus miembros en ella a través de la transmisión de sus componentes esenciales. También se utiliza para hacer referencia a los procesos mediante los cuales un sujeto adquiere los elementos esenciales de la cultura a la que pertenece. En realidad la endoculturación puede ser vista como un proceso de asimilación recíproca entre el individuo y la cultura, donde la sociedad y la familia juegan un papel determinante; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., p. 370.

²⁵¹ Idem.

²⁵² Margaret Mead en su obra *Coming of Age in Samoa* planteó la idea de que el carácter que el individuo adquiere a lo largo de los estados de crecimiento y socialización está definido de acuerdo a las

corriente relativista los cambios culturales se producían bajo el estímulo de los retos del entorno, como resultado de contactos casuales o generados a través de la respuesta creativa de algunos individuos a la tradición heredada.

Pero en este 'entorno' no se incluía la cultura hegemónica ni otras culturas; es más, era conveniente dejar al margen las relaciones de dominación para llegar a conocer la verdadera naturaleza de cada cultura, ya que *"no es en las situaciones de confrontación desigual donde una cultura popular descubre los mecanismos que expresarían mejor su autonomía de funcionamiento"*²⁵³.

*Y "si alguna vez la producción de símbolos y de comportamientos se efectúa de forma autónoma en las clases populares, es sobre todo en condiciones momentáneas o localmente separadas de la acción visible y de los efectos directos de la relación de dominación. Es el olvido de la dominación, y no la resistencia a ella, lo que acondiciona para las clases populares un lugar privilegiado en el que tienen lugar las actividades culturales menos marcadas por los efectos simbólicos de la dominación"*²⁵⁴.

Esta corriente de pensamiento relegó a un segundo plano las relaciones culturales, centrandó su análisis en la búsqueda de los métodos más adecuados para conocer cada cultura de forma independiente²⁵⁵.

A pesar de sus limitaciones, el relativismo introdujo una actitud básica relevante a la hora de enfrentar el reto de conocer otras culturas: una actitud empática y abierta que permite valorar la pluralidad y realizar acercamientos a los 'otros' desde posturas más flexibles, alejadas de la rigidez característica de los sistemas de valores cerrados. Concibió la cultura como un mecanismo o instrumento y no como un producto que

necesidades específicas de cada cultura; de tal forma que, por ejemplo, el carácter de un adolescente puede estar definido por el entorno donde se ha criado.

²⁵³ GRIGNON C. y PASSERON, J.-C. (1992): *Lo culto y lo popular*, Genealogía del Poder, nº 19, La Piqueta, Madrid, p. 95.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 97.

²⁵⁵ Ello no significa que el relativismo cultural pueda ser entendido únicamente como un método de investigación en las ciencias sociales, ya que éste ha evolucionado de diferentes maneras abordando la ética o moral y la epistemología. Hoy en día el relativismo moral ha alcanzado una enorme relevancia en los debates referentes a la universalidad de los derechos humanos; y el relativismo epistemológico se centra fundamentalmente en poner en cuestión la racionalidad científica convencional de los países

debería ser adquirido (tal y como concebía la teoría asimilacionista), considerando que ésta constituía un sistema de comprensión, interpretación e interrelación con el mundo. Ello implicaba que la cultura, en realidad, no se poseía sino que constituía parte integrante de toda persona, la cual le dotaba de <<identidad>>²⁵⁶ como individuo y como grupo, ya que hacía referencia al "*conjunto de categorías simbólicas que dan sentido o filtran el significado de la "realidad" física, social y aún metafísica*"²⁵⁷. Se alejó de esta manera de una concepción estática y acumulativa de la cultura, ampliando su concepción de forma relevante a la hora de interpretar la pluralidad cultural ante el desarrollo.

La cultura desde esta perspectiva se constituía como causa del desarrollo, de los distintos desarrollos de cada comunidad o pueblo, siendo considerados todos legítimos. Las tradiciones y la capacidad propia de cada pueblo autodefinirían sus propias bases del desarrollo, excluyendo modelos importados y considerando y respetando al máximo las características socioculturales propias²⁵⁸. Tal como señaló Ferdowski:

*"la cultura funciona como "salvadora de la miseria" ya que la identidad cultural se considera "conditio sine qua non", de todo desarrollo(...) El desarrollo aquí ya no es "ponerse al día" o "tender un puente" sobre el desarrollo, sino que se asemeja más bien al "despliegue" del ser humano. De este modo se indica la dirección en la cual debe promoverse el desarrollo, sin renunciar a la vez a la sustancia de la propia cultura"*²⁵⁹.

occidentales.

²⁵⁶ El concepto de <<identidad colectiva>>, que tendrá enorme relevancia en este trabajo, se remonta a los trabajos de MEAD, M. y BENEDIT, R. realizados en los años treinta. Ésta puede entenderse como "*las cualidades de la mismidad (sameness), por las cuales las personas pueden asociarse ellas mismas, o son asociadas por otros, con grupos o categorías sobre la base de características comunes sobresalientes*", BYRON, R. (1996): *Identity*; en MALGESINI, G. y GIMENEZ, C. (2000): op. cit., p. 238. Hemos de agregar que entendemos que estas cualidades constituyen un proceso permanente en constante cambio y no una propiedad fija de las personas o de los colectivos. Pero sobre esta cuestión profundizaremos en el Capítulo Segundo de este trabajo.

²⁵⁷ JORDÁN, J. (1992): *L'educació multicultural*, CEAC, Barcelona, p. 24.

²⁵⁸ La idea de la cultura como causa del desarrollo es una propuesta que requiere de una importante puntualización ya que corre el peligro de llevarnos a posiciones reduccionistas. Es decir, si la cultura es causa del desarrollo también puede entenderse como causa del subdesarrollo y llevarnos a plantearnos que el problema del subdesarrollo o la pobreza es un asunto que queda reducido a una cuestión de política cultural. No es éste el planteamiento que se proponía en dicho momento, lo que se pretendía defender era la posibilidad de diferentes formas de desarrollo basadas en las características culturales de cada población o comunidad.

²⁵⁹ FERDOWSI, M. A. (1994): op. cit., p. 10.

Esta concepción se alejaba de la perspectiva cuantitativa predominante en las décadas de los cincuenta y sesenta; acercándose a una perspectiva cualitativa referida a los mecanismos de adaptación y regulación de los sujetos con el mundo. Legitimaba todas las culturas como válidas, planteando su análisis y estudio lejos de términos comparativos o jerárquicos, de tal manera que no se debía analizar una cultura en función de los parámetros o valores de otra cultura (concretamente la dominante).

Estas ideas relativistas se reflejaron en la *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales -1978-*, en la cual se puso de manifiesto entre otras muchas cuestiones que:

"todos los pueblos del mundo están dotados de las mismas facultades que les permiten alcanzar la plenitud del desarrollo intelectual, técnico, social, económico, cultural y político. Las diferencias entre las realizaciones de los diferentes pueblos se explican enteramente por factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales. Estas diferencias no pueden en ningún caso servir de pretexto a cualquier clasificación jerarquizada de las naciones y los pueblos" (art. 1).

Esta Declaración igualmente señala que:

"la cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación, que no sólo les permiten afirmar que nacen iguales en dignidad y derechos, sino también reconocer que deben respetar el derecho de todos los grupos humanos a la identidad cultural y al desarrollo de su propia vida cultural en el marco nacional e internacional, en la inteligencia de que corresponde a cada grupo el decidir con toda libertad si desea mantener y, llegado el caso, adaptar o enriquecer los valores que considere esenciales para su identidad" (art. 5).

El relativismo cultural planteó la necesidad de la defensa de la diversidad cultural en sentido <<multiculturalista>>²⁶⁰. El **Multiculturalismo**²⁶¹ fue una reacción frente a los intentos de asimilación y uniformidad en torno a la cultura asediadora. Su filosofía básicamente planteaba y plantea el respeto de todas las culturas, el derecho a la diferencia y la organización de la sociedad de tal forma que puedan convivir pacíficamente las diversas culturas existentes en su seno, "*existiendo igualdad de oportunidades y de trato y posibilidades reales de participación en la vida pública y social para todas las personas y grupos con independencia de su identidad cultural, etnoracial, religiosa, o lingüística*"²⁶². Es decir, el multiculturalismo hace referencia a una filosofía o pensamiento social frente a la uniformidad cultural. Y también a un proyecto político al defender el derecho a ser diferente y el valor de la diferencia, otorgando a cada colectivo cultural una voz igual en los asuntos colectivos. Kymlicka clasifica bajo tres rúbricas los derechos colectivos y diferenciados reclamados desde el multiculturalismo²⁶³:

²⁶⁰ Por <<multiculturalismo>> se entiende la defensa de la coexistencia pacífica de diversas culturas, la valoración y el respeto a la diversidad pero sin incluir la necesidad, conveniencia o importancia de las relaciones entre culturas. Muchos autores multiculturalistas incluso plantean la necesidad de no establecer relaciones con otras culturas como mecanismo de supervivencia y defensa de cada cultura. Hay que señalar que desde la década de los setenta hasta la actualidad dicho concepto ha sufrido grandes matices y su utilización ha sido muy dispar generando fuertes controversias. Por indicar algunos, entre múltiples ejemplos, recordaremos a JARY y JARY que señalan que "*en oposición a la tendencia presente en las sociedades modernas hacia la unificación y la universalización cultural, el multiculturalismo celebra y pretende proteger la variedad cultural,... al tiempo que se centra sobre las frecuentes relaciones de desigualdad de las minorías respecto a las culturas mayoritarias (mainstream cultures)*"; en JARY y JARY (1991): *Collins Dictionary of Sociology*, Harper Collins Publishers, p. 412. Y evocaremos a TERENCE TURNER, el cual establece dos tipos de multiculturalismo: el de la diferencia y el crítico. "*El primero se mira al ombligo y se hincha de orgullo con la importancia que concede a una cultura determinada y con sus pretensiones de superioridad. En contraste, el multiculturalismo crítico mira hacia fuera, se organiza para cuestionar los prejuicios culturales en la clase social dominante e intenta sacar a la luz las miserias del discurso hegemónico*"; citas extraídas de KUPER, A. (2001): op. cit., p. 268. Dada la diversidad epistemológica existente respecto al multiculturalismo es necesario aclarar que en este trabajo se utilizará dicho concepto tal y como fue utilizado en sus orígenes; es decir, en la defensa de cada cultura frente a la dominación cultural, no siendo su centro de interés las relaciones que se establecen entre las culturas.

²⁶¹ <<Multiculturalismo>> y <<pluralismo cultural>> son dos conceptos que en numerosas ocasiones se utilizan indistintamente, pero en este trabajo el pluralismo cultural también hará referencia al interculturalismo y al mestizaje cultural. Tendrá un significado más amplio referente a la diversidad cultural: mestiza o no, híbrida o "pura".

²⁶² MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., p. 291.

²⁶³ KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, p. 192.

- Derechos de autogobierno, o sea, instrumentos políticos que resguarden a una minoría nacional de la injerencia cultural del estado central.
- Derechos poliétnicos, de los que disfrutarían los grupos de inmigrantes. Éstos hacen referencia a la tolerancia e incluso la promoción (por medio de subvenciones) de sus prácticas culturales dentro de la intimidad familiar o en sus asociaciones, la impartición de la enseñanza en la lengua materna o la exención de leyes que violen sus convicciones religiosas.
- Derechos especiales de representación. Se reivindican cupos especiales para las minorías en los órganos de representación política; es decir, medidas de discriminación positiva.

Pero como señalan otros autores, este proyecto político se podría interpretar como el sueño del 'desarrollo por separado' de cada cultura, de cada pueblo. Se podría entender como una nueva ideología del ostracismo que tiende a la mera coexistencia sin potenciar la convivencia y las relaciones entre diferentes culturas, ni considerar su relevancia para el desarrollo. De hecho, desde el multiculturalismo surgieron diversas propuestas <<segregacionistas>>²⁶⁴ fomentadas desde grupos étnicos marginados con el objeto de preservar su identidad de agresiones externas, del asedio al que se veían sometidos.

La aportación realizada por Preiswerk, combinado el relativismo cultural y el enfoque de las necesidades básicas (iniciado en materia de desarrollo en la década de los setenta desde algunos organismos internacionales) fue sin duda una propuesta teórica de

²⁶⁴ Por <<segregación>> KUPER (1976) entiende *"una forma institucionalizada de distancia social, que se manifiesta en separación física. Incluye tanto el alejamiento físico como el social"*. Si bien la segregación puede producirse por decisión de los grupos no dominantes, no sucede esto en la mayoría de los casos. La segregación normalmente se impone a los grupos marginados y adopta, según GINER (1987) dos formas, una física y otra de relación humana. La física consiste *"en un proceso por el cual se crea la distribución espacial de los individuos"* y la forma referente a la relación humana *"tiene como consecuencia la creación más o menos acentuada de la estratificación social en castas, la reducción de la movilidad social, la rigidez en el sistema de clases sociales, (...)"*; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., pp. 382-383.

gran valor²⁶⁵. Este autor formuló los siguientes planteamientos:

- El fortalecimiento de la identidad cultural favorece la satisfacción de las necesidades básicas porque las necesidades básicas no consisten en un listado de los estándares generales de consumo, sino que son definidas en términos culturales específicos.
- El fortalecimiento de la identidad cultural favorece la realización de una estrategia de desarrollo porque no existe una cultura "mejor" para alcanzar la autodeterminación. Si se acepta que culturas diferentes pueden suministrar las condiciones de partida para el desarrollo²⁶⁶ es plausible que nadie se atreva a definir un tipo de cultura como el único y el mejor.
- La búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas fortalece la identidad cultural, ya que la reorientación de los vínculos exteriores hacia una producción para el consumo interno se vincula al esfuerzo y la preocupación por lograr la cohesión social interna y el bienestar común²⁶⁷.

Esta propuesta presentó una importante aportación al vincular las concepciones de desarrollo y de cultura, otorgando un papel protagonista a cada pueblo en la toma de decisiones respetando sus valores culturales, alejándose de la idea de que los pueblos pobres están incapacitados para satisfacer plenamente sus necesidades fundamentales debido a sus valores culturales. Pero aún entendiendo por necesidades básicas cuestiones que van más allá de la mera supervivencia física e incluyendo necesidades de tipo social y cultural igualmente importantes para la supervivencia de una colectividad determinada, probablemente lo que se puede relativizar es la manera de cubrir dichas necesidades, lo cual presenta una estrecha relación con el modelo de desarrollo. La necesidad de alimentarse, educarse, sanarse o trabajar son cuestiones poco relativas, independientemente de la cultura que posea cada pueblo. Otra cuestión es ¿qué tipo de

²⁶⁵ Igualmente destacan en esta misma línea de trabajo las aportaciones de la antropóloga DOROTHY LEE quien supone también que las necesidades humanas derivan en buena parte de los valores culturales.

²⁶⁶ Evidentemente el autor no establece un concepto concreto y definido del desarrollo.

²⁶⁷ En FERDOWSI, A. (1994): op. cit., p. 5-6.

alimentación? ¿qué se entiende por educación? ¿qué medicinas y cómo utilizarlas? Las respuestas dadas a estos interrogantes variarán sin duda dependiendo del contexto social y cultural donde se realicen.

Imperialismo, dependencia y relativismo cultural fueron conceptos que tuvieron una relevante vigencia en la década de los setenta y se introdujeron de forma notoria en las propuestas teóricas de los organismos internacionales.

De la misma manera en que las críticas desde el mundo en desarrollo se realizaban respecto a la dependencia económica nutriéndose de las teorías de la dependencia y concretándose en la propuesta del NOEI, en materia cultural las críticas desde este mismo mundo se fueron configurando a partir de las teorías de la dependencia cultural intentándose concretar en el *Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación* (NOMIC)²⁶⁸. Desde el inicio del debate mundial respecto al NOEI existió un estrecho vínculo entre el orden económico y el orden de la comunicación y la información.

Ya en 1.972 los países en desarrollo comenzaron sus demandas²⁶⁹; y en 1973, durante una reunión de los países no alineados celebrada en Argel se declaró que *"no podía existir independencia económica sin independencia cultural y que el imperialismo podía existir tanto en asuntos de cultura y comunicación como en la economía y la política"*²⁷⁰. En 1976, este mismo movimiento manifestó en Colombo lo siguiente:

²⁶⁸ El NOMIC fue adoptado en la Asamblea General de la UNESCO celebrada en Belgrado en 1980, reconociéndose por un lado, la existencia de un desequilibrio en los flujos de información; pero también, reconociéndose la libertad empresarial que se expresaba en la frase ambigua de "flujo libre y equilibrado". Durante esta misma Asamblea General se aprobó la creación del Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación (IPDC) con el objetivo de impulsar proyectos concretos en los países en vías de desarrollo. Sus actividades se vieron limitadas debido a la inexistencia de acuerdo respecto a su financiación. SINCLAIR, J. dedica en su libro anteriormente citado un capítulo específico al NOMIC de gran interés, pp. 53-65.

²⁶⁹ Éstas tuvieron eco en la UNESCO que el día 15 de noviembre realiza una declaración de principios tendente a garantizar el respeto de la soberanía de los Estados y el derecho de cada país de *"fijar el contenido de los programas educativos transmitidos por satélite a sus ciudadanos"*, en MERLE, M. (1991): op. cit., p. 252.

²⁷⁰ SINCLAIR, J. (2000): op. cit., p. 57.

"para reconocerse mejor y afirmar su identidad nacional y cultural, es necesario remediar este gran desequilibrio y adoptar con toda urgencia medidas que den un impulso más fuerte a la cooperación mutua en este sentido... La autosuficiencia en fuentes de información es tan importante como la autosuficiencia tecnológica, porque la dependencia en el dominio de la información frena a su vez el desarrollo económico y político"²⁷¹.

Desde el movimiento no alineado se otorgó gran relevancia a la autonomía y a la identidad cultural, dando énfasis al papel desempeñado por la información. Es necesario puntualizar que la defensa de la identidad cultural presentaba un estrecho vínculo con la identidad nacional, existiendo una escasa defensa de la pluralidad cultural dentro de cada territorio que trataba y necesitaba consolidarse como un nuevo estado - nación diferente a su antiguo colonizador.

Estas reuniones fueron la fuente que dio caudal al NOMIC, cuya gran preocupación residió en el desequilibrio que existía en los flujos de noticias, su tratamiento y los valores profesionales e institucionales en las agencias y la prensa de Occidente en el mundo en desarrollo, dado que las agencias de noticias mundiales eran manejadas por los países dominantes. Otras cuestiones que se plantearon en su seno giraron alrededor de la publicidad, la transferencia de gustos, los valores de consumo,...

El NOMIC suscitó grandes debates en la década de los setenta y su aportación fue de enorme relevancia según Sinclair, ya que representaba entre otras cuestiones:

"(...) la elevación o, por lo menos, la extensión de una perspectiva teórica y crítica a nivel de la política mundial; el intento de arreglar los flujos de comunicación a nivel mundial, además de a nivel nacional; una comprobación del poder de una organización global, la UNESCO; una prueba de la soberanía de las naciones del mundo, no tanto contra una organización global, como las naciones más poderosas contra las menos poderosas, sino como una prueba del poder de colaboración de éstas; (...)"²⁷².

²⁷¹ Idem

²⁷² Ibidem, p. 53.

A pesar de todo ello, el NOMIC no prosperó según Armand y Mattelart (1997), debido a numerosos factores que convirtieron el debate en 'un diálogo de sordos':

"(...) intransigencia de la América reaganiana²⁷³ pretendiendo imponer a cualquier precio su tesis del free flow of information; violento choque de los intereses de los países del Sur, que luchan por su emancipación cultural nacional, y de los países del "bloque" comunista, que hábilmente utilizan estas peticiones para oponerse a cualquier apertura de sus propios sistemas de comunicación de masas; contradicciones en el seno de los países no alineados, algunos de cuyos estados utilizan estos debates internacionales como coartada para legitimar sus propias carencias y compromisos en su territorio nacional"²⁷⁴.

Pero algunas de sus propuestas quedaron recogidas en la *Declaración sobre los principios fundamentales relativos a la contribución de los medios de comunicación de masas al fortalecimiento de la paz y la comprensión internacional, a la promoción de los derechos humanos y a la lucha contra el racismo, el apartheid y la incitación a la guerra* (1978), afirmándose en ella que para el fortalecimiento de la paz y de la comprensión internacional es imprescindible que los órganos de información en todo el mundo contribuyan a "*promover los derechos humanos, en particular haciendo oír la voz de los pueblos oprimidos que luchan contra el colonialismo, el neocolonialismo, la ocupación extranjera y todas las formas de discriminación racial y de opresión y que no pueden expresarse en su propio territorio*" (art. II.3). Su defensa del NOMIC quedaba más claramente revelada en el art. VI en el que se manifiesta que:

"la instauración de un nuevo equilibrio y de una mejor reciprocidad de la circulación de la información, condición favorable para el logro de una paz justa y durable y para la independencia económica y política de los países en desarrollo, exige que se corrijan las desigualdades en la circulación de la información con destino a los países en desarrollo, procedente de ellos, o entre unos y otros de esos países. Para tal fin es esencial que los medios de comunicación de

²⁷³ De hecho EEUU se opuso a cualquier intento de regular por parte de la UNESCO los contenidos de las noticias y de formular reglas para la prensa; ello conllevó su salida de la organización el 1 de enero de 1985.

²⁷⁴ Citado en SINCLAIR, J. (2000): op. cit., pp. 60-61.

*masas de esos países dispongan de las condiciones y los medios necesarios para fortalecerse, extenderse y cooperar entre sí y con los medios de comunicación de los países desarrollados*²⁷⁵.

El hecho es que aún hoy día el concepto de NOMIC sigue estando presente en la agenda oficial de la UNESCO y la ONU, pero el marco del debate ha cambiado desde el terreno de la expresión de la identidad y soberanía de la nación hasta el terreno del libre comercio.

Otro instrumento de enorme relevancia dado el tema que nos atañe es sin duda la *Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural* -1976-, el cual se nutrió de todas las corrientes de pensamiento desarrolladas en la década de los setenta. Ello le confirió una serie de características muy particulares y relevantes²⁷⁶.

²⁷⁵ Otros artículos relevantes para el tema que nos atañe son el art. III.2 y el X.4. El primero señala que *"en la lucha contra la guerra de agresión, el racismo y el apartheid, así como contra las otras violaciones de los derechos humanos que, entre otras cosas, son resultado de los prejuicios y de la ignorancia, los medios de comunicación, por medio de la difusión de la información relativa a los ideales, aspiraciones, culturas y exigencias de los pueblos, contribuyen a eliminar la ignorancia y la incompreensión entre los pueblos, a sensibilizar a los ciudadanos de un país a las exigencias y las aspiraciones de los otros, a conseguir el respeto a los derechos y la dignidad de todas las naciones, de todos los pueblos y de todos los individuos, sin distinción de raza, de sexo, de lengua, de religión o de nacionalidad (...)".* El segundo artículo seleccionado indica que *"basándose en la igualdad de derechos, en la ventaja mutua y en el respeto de la diversidad cultural, elementos del patrimonio de la humanidad, es esencial que se alienten y desarrollen los intercambios de información bilaterales y multilaterales entre todos los Estados, en particular entre los que tienen sistemas económicos y sociales diferentes".*

²⁷⁶ Entre sus definiciones destacaremos que se entiende en esta Declaración por <<acceso a la cultura>> *"la posibilidad efectiva para todos, principalmente por medio de la creación de condiciones socioeconómicas, de informarse, formarse, conocer, comprender libremente y disfrutar de los valores y bienes culturales"* (apartado I.2.a.). Y que defiende la necesidad de la afirmación de identidad, de autenticidad y de dignidad mediante la participación en la vida cultural; entendiendo por ésta *"la posibilidad efectiva y garantizada para todo grupo o individuo de expresarse, comunicar, actuar y crear libremente, con objeto de asegurar su propio desarrollo, una vida armoniosa y el progreso cultural de la sociedad"* (I.2.b.). Entre las medidas legislativas recomendadas a los estados miembros destacan aquellas dirigidas a *"garantizar efectivamente el libre acceso a las culturas nacionales y mundiales a todos los miembros de la sociedad, sin distinción ni discriminación fundadas en la raza, el color, el sexo, la lengua, la religión, las convicciones políticas, el origen nacional o social, la situación económica o cualquier otra consideración, y fomentar así la libre participación de todas las capas de la población en los procesos de creación de valores culturales"* (II.4.b); a *"proteger, salvaguardar y rehabilitar todas las formas de expresión culturales como las lenguas nacionales o regionales, los dialectos, las artes y tradiciones populares, pasadas y presentes, así como las culturas campesinas y obreras y las de otros grupos sociales"* (II.4.g); y a *"conciliar todo lo que se relaciona con el patrimonio, la tradición y el pasado, que debe ser protegido y realzado, por una parte, con el presente*

y la actualidad, que por otra, deben expresarse" (II.4.p).

Denunció el neocolonialismo, el cual limitaba el desarrollo cultural de las sociedades en los países en desarrollo, afirmando en sus consideraciones iniciales:

"(...) que el desarrollo cultural del individuo se ve trabado por la política de agresión, el colonialismo, el neocolonialismo, el fascismo y el racismo en todas sus formas y manifestaciones, y por otras causas"; "que la identidad está amenazada en su integridad por múltiples causas de erosión, que se deben en particular a la difusión de modelos inadaptados (...)"; y que *"el objetivo último del acceso y la participación es elevar el nivel espiritual y cultural de toda la sociedad sobre la base de los valores humanos, y dar a la cultura un contenido democrático humanitario, lo que a su vez presupone adoptar medidas para combatir la influencia perniciosa de la cultura comercial de masas que amenaza a las culturas nacionales y al desarrollo cultural de la humanidad (...)"*.

La concepción sobre la cultura defendida en dicho documento, que igualmente consta en sus consideraciones iniciales, se acerca en gran medida a las propuestas elaboradas desde el relativismo cultural²⁷⁷. En él, la cultura se entiende como un instrumento para el desarrollo ya que *"(...) el desarrollo cultural no solamente complementa y regula el desarrollo general sino que es además un verdadero instrumento del progreso (...)"*. Considera que ésta presenta un carácter cualitativo, ampliando su concepto a *"(...) todas las formas de creatividad y de expresión de los grupos o los individuos, ya sea en sus modos de vida o en sus actividades artísticas"*; afirmando que:

"la cultura ha dejado de ser únicamente una acumulación de obras y de conocimientos que produce, compila y conserva una minoría selecta para ponerlos al alcance de todos, o que un pueblo rico por su patrimonio ofrece a otros como modelo del que les hubiese privado la historia; que la cultura no se limita al acceso a las obras de arte y a las humanidades sino que es a la vez adquisición de conocimientos,

²⁷⁷ Llama la atención el hecho de que a pesar de esta concepción más amplia y dinámica de la cultura, el concepto de <<patrimonio cultural>> permanezca limitado a aspectos tangibles de ésta. Así se pone de manifiesto en la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*, aprobada en noviembre de 1972 en París. En él se expresa que se considera patrimonio cultural: los monumentos, grupos de construcciones y obras del hombre y la naturaleza que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia. También se incluyen los monumentos naturales, las formaciones geológicas y fisiográficas que tengan un valor excepcional desde el punto de vista estético y científico. Esta concepción contrastará con las propuestas al respecto desarrolladas en la década de los noventa y que posteriormente abordaremos.

*exigencia de un modo de vida, necesidad de comunicación(...)*²⁷⁸.

Pero un matiz de enorme relevancia la aleja de la perspectiva relativista. Considera que *"(...) la afirmación de la identidad cultural no puede llevar al aislamiento de los grupos sino que, por el contrario, ha de ir acompañada por amplias y frecuentes comunicaciones entre ellos; y que estas comunicaciones constituyen una exigencia fundamental(...)"*²⁷⁹. Plantea de esta manera la necesidad de establecer relaciones entre culturas, establecer una política de comunicación *"(...) encaminada a fortalecer el libre intercambio de informaciones, de ideas y de conocimientos, a fin de favorecer la comprensión mutua (...)"* (apart.I.3.vi.) y establecer una política de cooperación internacional *"(...) basada en el principio de la igualdad de la cultura, el respeto, la comprensión y la confianza mutuos y el fortalecimiento de la paz"* (apart. I.3.vii.).

De esta manera se volvió a poner de manifiesto en el ámbito concreto de la cultura la necesidad de otra manera de establecer las relaciones de cooperación, la necesidad tan demandada desde los países del Sur de la cooperación horizontal. Sus características ya han sido explicadas con anterioridad, aun así destacaremos la necesidad de los países empobrecidos de salvaguardar no sólo su independencia económica, sino también cultural. Para ello era indispensable establecer relaciones en un plano de igualdad, donde el respeto a la cultura y a los valores propios fueran considerados fuente de riqueza que ampliaban las posibilidades de intercambio y cooperación.

Gracias a la inclusión en la concepción del desarrollo de aspectos sociales y culturales, las relaciones de cooperación no tenían que encontrarse cargadas de asimetría al no limitarse a aspectos estrictamente económicos, posibilitándose la realización de intercambios en un marco de mayor igualdad, al menos en teoría.

Serán los gobiernos europeos los primeros en organizar una *Conferencia*

²⁷⁸ Estas afirmaciones se encuentran elaboradas en las consideraciones iniciales de dicho instrumento internacional.

²⁷⁹ Puesto de manifiesto en las consideraciones iniciales de dicho documento.

*Intergubernamental sobre Políticas Culturales en Europa*²⁸⁰, durante la cual "se hizo hincapié en la cooperación y el intercambio culturales a escala regional"²⁸¹. Y los países latinoamericanos los últimos²⁸², en la *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales en América Latina y el Caribe*²⁸³. De ella derivó la *Declaración de Bogotá* en la cual se expresa que:

"para garantizar el ejercicio de la soberanía, y salvaguardar sus propios intereses e identidad cultural, así como la independencia tecnológica, los países de América Latina y el Caribe estrecharán y aumentarán sus propios sistemas de comunicación e información, tanto a nivel nacional como regional, y así contribuirán al establecimiento de una organización internacional de la información más justa y más acorde con las aspiraciones de todas las personas del mundo" (punto 11).

Y añade que "se respetará la identidad cultural de todas las personas, defendiendo firmemente lo propio, y rechazando todas las formas de dominación cultural" (punto 12)²⁸⁴.

Los planteamientos defendidos en el marco concreto de la cooperación cultural internacional a finales de la década de los setenta, se acercaron en cierta medida a la corriente principal de pensamiento desarrollada en materia cultural durante la década posterior: el interculturalismo, concretamente en su vertiente utópica²⁸⁵. Las ideas propuestas desde dicho ámbito no se limitaron únicamente a la defensa de la diversidad cultural, sino que plantearon la necesidad de establecer las relaciones culturales en un plano de igualdad denunciando la vigencia de los procesos de colonización y

²⁸⁰ Celebrada en Helsinki, Finlandia en junio de 1972.

²⁸¹ En http://www.unesco.org/culture/development/htm_sp/index_sp.shtml.

²⁸² La Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales en Asia se celebró en Yogyakarta, Indonesia, en diciembre de 1973 invitando a los países "a formular sus objetivos económicos y sociales en una perspectiva cultural más amplia y a reafirmar los valores que favorecen la edificación de una sociedad verdaderamente humana". Y la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales en África se celebró en Accra en 1975, destacándose en su celebración que "la autenticidad cultural y el progreso técnico son, en la reciprocidad y la complejidad de sus efectos, la prenda más segura del desarrollo cultural"; en http://www.unesco.org/culture/development/htm_sp/index_sp.shtml.

²⁸³ Celebrada en julio de 1978 en Bogotá, Colombia.

²⁸⁴ http://www.unesco.org/culture/laws/bogotá/htm_eng/page1.shtml.

neocolonización cultural²⁸⁶. Para ello, era necesario aplicar un modelo de cooperación horizontal donde cada país (en función de sus necesidades, sus posibilidades y su propia cultura) diseñara, ejecutara y evaluara los proyectos de cooperación.

Eso sí, bajo una perspectiva no ajena de contradicciones, ya que la defensa del pluralismo cultural se utilizó ligada a la búsqueda y el logro de la independencia de los estados - naciones recién creados. Ello significó en aquellos momentos, la necesidad de configurar una identidad nacional, una cultura propia en cada nación que permitiera que éstas se consolidaran frente a los antiguos imperios. Por ello a pesar de que algunas voces proclamaban que *"la diversidad de las culturas nacionales, su singularidad y su originalidad constituyen una base esencial para el progreso humano y el despliegue de la cultura mundial"*²⁸⁷, la defensa del pluralismo cultural en las políticas internacionales relegó para el futuro la reflexión respecto al pluralismo nacional y la configuración de identidades nacionales plurales.

²⁸⁵ En esta tesis se defiende que existe un interculturalismo que pretende describir y explicar la realidad; y un interculturalismo utópico o ético que plantea cómo deberían establecerse las relaciones culturales en las sociedades. Sobre esta relevante cuestión profundizaremos más adelante.

²⁸⁶ Es de interés destacar el *Informe Mc Bride* elaborado en 1980 por la UNESCO y titulado *"Un solo mundo, voces múltiples"*; el cual fue boicoteado por EEUU y el Reino Unido logrando su retirada de la Organización. En dicho documento se realizaba *"un diagnóstico sobre el desequilibrio informativo y proponía unas pistas en orden a promover formas no comerciales de comunicación, financiación alternativa a las leyes del mercado, creación de redes no verticales, el derecho de acceso ciudadano a los medios, la participación de profanos en la comunicación, las comunicaciones alternativas a los medios burocratizados, la participación de colectivos en la gestión de los medios, etc."*; SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (1999): *Dominación comunitaria del Tercer Mundo y sensibilización para la solidaridad*; en VV.AA. (1999): *La globalización y sus excluidos*, Foro "Ignacio Ellacuría" - Solidaridad y Cristianismo, Verbo Divino, Navarra, p. 79.

²⁸⁷ Palabras pronunciadas por René Maheu, Director General de la UNESCO durante la Conferencia Intergubernamental sobre los Aspectos Institucionales, Administrativos y Financieros de las Políticas Culturales; celebrada en Venecia, Italia en 1970; en http://www.unesco.org/culture/development/htm_sp/index_sp.shtml.

LA CONTRARREVOLUCIONARIA DÉCADA DE LOS OCHENTA.-

Una contrarrevolución con gran capacidad de olvido.-

Si bien las décadas anteriores se caracterizaron por la diversidad de corrientes teóricas y contracorrientes, la década de los ochenta podríamos calificarla de monótona, existiendo una hegemonía intelectual sin precedentes de los autores neoclásicos²⁸⁸ a pesar de ser una convulsiva década en crisis social. Las críticas que se venían formulando, tanto a las teorías de la dependencia como a las teorías del desarrollo fundamentadas en el pensamiento keynesiano, se reafirmaron y adquirieron mayor fuerza.

La principal crítica dirigida al paradigma de la dependencia nutrió su fundamentación en el éxito de los nuevos países industriales; países etiquetados como 'subdesarrollados' (los denominados dragones asiáticos y China) habían reducido sustancialmente la distancia que les separaba de los países occidentales industrializados²⁸⁹. Lograron un crecimiento económico y una reforma estructural sin rupturas con el sistema económico capitalista. Así, el pesimismo de los teóricos que defendían el paradigma de la dependencia (no hay desarrollo sin revolución, o no hay desarrollo sin un cambio profundo en las estructuras del sistema) se ponía en cuestión. Aunque este razonamiento se realizaba basado en una concepción concreta y limitada del desarrollo²⁹⁰, lo cierto es que tuvo mucho eco en el momento en que se realizó.

También se cuestionó este paradigma por su imposibilidad de explicar por qué el crecimiento sostenido del PNB en los países europeos no sólo no permitía reducir el desempleo sino que éste continuaba aumentando, abriendo cada vez más la brecha entre

²⁸⁸ Destacaron BALASSA, B., BHAGWATI, J.N., KRUEGER, A.O., LAL, D. y LITTLE, I.M.D. entre otros.

²⁸⁹ ZALDIVAR, C. (1996): *Variaciones sobre un mundo en cambio*, Alianza, Madrid; citado en OLMEDILLA, J. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (1998): op. cit., pp. 5-6.

²⁹⁰ Se realizaron interpretaciones sesgadas y arbitrarias del éxito de Corea del Sur, Taiwan, Hong Kong y Singapur, olvidando que en realidad, salvo alguna excepción, la creciente industrialización en algunas zonas del planeta estaba acompañada de grandes desequilibrios sociales, de una explotación sin límites de la mano de obra y de unas condiciones laborales indignas e inadmisibles para cualquier persona. Si a ello agregamos la situación de la infancia, el término de desarrollo se desvanecería por completo.

los grupos sociales dentro de dichos países²⁹¹. Un Sur dentro del Norte se iba configurando y este hecho no se había tenido en cuenta, ni se explicaba desde esta perspectiva.

Es precisamente esta situación de crisis vivida en el mundo desarrollado y que por supuesto afectó en mayor medida a los países en desarrollo, la que posibilita el rápido y creciente descrédito del pensamiento keynesiano y una despreocupación absoluta hacia el enfoque de las necesidades básicas. Desde el enfoque neoclásico, sencillamente no se tuvieron en cuenta sus propuestas, únicamente se planteó que dicho enfoque era poco realista y escasamente operativo ya que no atendió, o lo hizo escasamente, a los límites políticos y económicos de sus proposiciones.

Las críticas más interesantes surgieron desde perspectivas no neoclásicas que plantearon que el enfoque de las necesidades básicas fue utilizado a modo de "pantalla de humo" frente al NOEI, no dando relevancia a la prioridad de modificar las relaciones internacionales para salir del subdesarrollo. De hecho el enfoque de las necesidades básicas denunció reiteradamente la dramática situación en que se encontraba la mayoría de los habitantes del planeta, en lo que respecta a la alimentación, la sanidad, la educación, la vivienda y el empleo; pero no aportó un análisis o reflexión sobre las causas de dicha situación. De esta manera se centraba en los resultados del desarrollo y cómo paliarlos; pero no en sus causas y cómo paliarlas²⁹².

Ante todas estas críticas se consolida **la corriente neoclásica**, defendiendo la liberalización interna y externa de los países en desarrollo. Es decir, la reducción del papel regulador del Estado (considerado ineficaz, costos o contraproducente), insistiendo en que el mercado ejercía un buen papel como regulador; y aunque existieran algunas disfunciones en el mercado, sus efectos serían menos nocivos que los provocados por las intervenciones estatales. La apertura comercial y financiera eran absolutamente necesarias para el desarrollo, persistiendo en la necesidad de la

²⁹¹ ZALDIVAR, C. (1996): op. cit., p. 6.

²⁹² Este planteamiento es tratado con seriedad en SAMATER, I. M. (1984): *From 'growth' to 'basic needs': The evolution of development theory*, ZED BOOKS, Londres.

participación plena en el comercio mundial mediante un régimen comercial liberal y un sistema de incentivos neutral²⁹³.

Bajo esta perspectiva se entendió el desarrollo como el logro de un correcto ajuste macroeconómico, obviando todo el avance conceptual realizado en la década anterior y más concretamente, la inclusión de aspectos sociales en el concepto de desarrollo. En el campo teórico ello implicó un enorme retroceso, siendo de tal envergadura que puede considerarse una contrarrevolución conceptual.

Para ello utilizaron datos muy evidentes y poco cuestionables sobre la realidad de los países empobrecidos como los déficits presupuestarios elevados, la incapacidad de los Estados para mantener la calidad de las infraestructuras de transportes y de comunicaciones, la corrupción generalizada entre los funcionarios estatales o el fracaso de las políticas de lucha contra la pobreza, que únicamente habían beneficiado a los grupos sociales más favorecidos²⁹⁴.

La visión economicista del desarrollo se vio también fortalecida porque la crisis económica afectó (como a todos los países) a los entonces países socialistas, produciéndose el derrumbe de sus economías y el fin de la confrontación Este-Oeste. Tal como señalan Unceta y Yoldi:

"(...) contribuyó a eliminar algunos de los perfiles tradicionales del debate del desarrollo, aquellos que hacían referencia a las ventajas y desventajas del socialismo frente al capitalismo como sistema capaz de asegurar mejor o no el bienestar de las personas. Tras el derrumbe de la economía soviética, el mercado fue presentado como la única alternativa para la organización de la vida económica, y la planificación del desarrollo como un obstáculo para el buen funcionamiento de la economía. Desde esta perspectiva, el desmantelamiento del sector público y la liberalización económica pasarían a constituir el eje central de las nuevas doctrinas sobre el

²⁹³ Es decir, no discriminante entre la actividad de exportación y la dirigida al mercado interior. En definitiva, reducir el grado de protección del mercado interior con objeto de hacer que la economía sea más competitiva y pueda crecer con una estrategia de orientación exportadora; en BUSTELO, P. (1998): op. cit, p. 168.

²⁹⁴ Para mayor información respecto a dicha realidad económica puede consultarse Ibídem, pp. 165-166.

*desarrollo*²⁹⁵.

Pero además de esta corriente de pensamiento que gozó de extraordinaria hegemonía, en la década de los ochenta se comenzaron a configurar otros enfoques y teorías de gran relevancia para el decenio posterior: el enfoque del Desarrollo Sostenible y las teorías de la interdependencia.

Debido al evidente y alarmante deterioro del medio ambiente, desde los estamentos oficiales no se pudo seguir haciendo "oídos sordos" a los diversos y numerosos estudios realizados en materia medio ambiental, destacando el *Informe del Club de Roma* realizado en 1973. Será a finales de los 80, cuando la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo, proponga una nueva definición del desarrollo, entendido como **DESARROLLO SOSTENIBLE** (1987). La Comisión definió como una sociedad sostenible aquella que "*atiende sus necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para hacerse cargo de sus propias necesidades*"²⁹⁶. Lo relevante de dicha conceptualización es que ponía en evidencia que el desarrollo, tal y como se estaba produciendo, implicaba la destrucción del planeta, por ello se hacía necesaria una rápida revisión de éste. Además, al poner de manifiesto la necesidad de abordar soluciones internacionales, entendiendo el problema medioambiental desde una perspectiva global, en cierta medida cuestionaba la artificialidad de las fronteras estatales y el principio de soberanía nacional²⁹⁷. Lo cierto es que aunque esta conceptualización del desarrollo²⁹⁸ nazca en los ochenta, será desarrollada con detenimiento en la década posterior, cuajando al menos en teoría en muchos ámbitos de la sociedad internacional, incluido el de la cooperación internacional.

El concepto de Desarrollo Sostenible fue el pilar que fundamentó las propuestas

²⁹⁵ UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 74.

²⁹⁶ WCED (1987): *Our common Future*, Oxford University Press, Cambridge, p. 4.

²⁹⁷ El hecho de que cada Estado pudiese implementar las políticas que estimase oportunas dentro de sus fronteras será fuertemente cuestionado ya que actualmente la toma de decisiones en el ámbito estatal tiene repercusiones internacionales. Aunque esta perspectiva de análisis se suscribió en sus inicios a la materia medioambiental, lo cierto es que en la década de los noventa fue ampliándose a otras áreas como la de derechos humanos.

²⁹⁸ Para mayor información al respecto puede consultarse BERMEJO, R. (coord.) (1995): *Desarrollo y Sostenibilidad*, Cuadernos de Paz y Solidaridad nº 23/marzo, Fundación Paz y Solidaridad, Madrid.

de los **modelos propios de desarrollo**²⁹⁹. Algunos autores³⁰⁰ defendieron que el modelo de desarrollo dominante, tal y como se estaba desarrollando, no se podía "exportar" a todos los países sin acarrear la destrucción del planeta, por lo que se hacía necesaria la búsqueda de otras vías alternativas para el desarrollo de los pueblos. Cuestionaron el concepto de desarrollo como un progreso homogéneo y uniforme (ligado a una serie de estructuras económicas y a determinados patrones culturales considerados válidos para todas las sociedades), afirmando la necesidad de incluir la diversidad de modelos para el desarrollo. Partieron del hecho de que numerosas culturas asediadas presentaban el respeto a la naturaleza y su cuidado como un valor integrante de su modo de entender la vida y organizarse, defendiendo la necesidad de salvar y rescatar dichos valores si se pretendía la conservación del planeta.

La desesperanza en la expansión ilimitada del modelo de desarrollo dominante posibilitó esta nueva perspectiva que intentaba llegar a normas y estrategias para la modificación del modelo imperante y lograr su reemplazo por algunos otros radicalmente diferentes. Para ello, hicieron hincapié en la participación activa de la población en su propio desarrollo y en la necesidad de potenciar el Desarrollo Local.

Estas ideas chocaban frontalmente con la realidad, la cual imponía a los países que deseaban desarrollarse optar por una concepción ya establecida del mundo. Desarrollarse implicaba elegir, tomar partido y aceptar un modelo ideológico determinado, cuando no someterse. "*En definitiva evolucionar según otro. Esto suponía un imperialismo ideológico fundado en falsos paraísos*"³⁰¹ ya fueran capitalistas o comunistas. Las posibilidades de construir modelos propios de desarrollo eran muy limitadas, aún permitiéndonos ser levemente utópicos.

A pesar de ello, estos planteamientos entendieron el concepto de desarrollo 'en plural', asociándolo a la idea de diversidad y pluralidad, valoraron características

²⁹⁹ De hecho a finales de 1979 la *Comisión Económica para Europa* de las NNUU, junto con el *Programa para el Medio Ambiente* de las NNUU -UNEP-, realizó un seminario acerca de "*105 Modelos Alternativos de Desarrollo y Modos de Vida*".

³⁰⁰ GEORGE, S. y SUNKEL, O., entre otros.

³⁰¹ TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 474.

culturales no hegemónicas vivas en diversos grupos humanos, y pretendieron la búsqueda de alternativas al modelo hegemónico de desarrollo. Por ello, estas propuestas son consideradas de gran relevancia para este trabajo y se reflexionará en torno a ellas a lo largo de éste.

La teoría de la interdependencia³⁰² es otra aportación importante que surge a mediados de los ochenta, y aunque en dicho momento no goce de hegemonía, lo cierto es que irá tomando cuerpo hasta derivar en la teoría de la globalización que caracterizará la década de los noventa. Esta corriente de pensamiento³⁰³ sostiene que si bien los países empobrecidos siempre han dependido del Norte, cada día más, los países del Norte dependen de los países del Sur, es decir que el mundo tiende a ser interdependiente.

Estos planteamientos surgieron como resultado de una situación de crisis mundial derivada de la escasez de petróleo y recursos de los años 70 y de la crisis de la deuda de los años 80, lo cual facilitó que los países desarrollados comenzaran a darse cuenta de que su futuro económico estaba ligado estrechamente al futuro económico de los países del mundo en desarrollo y viceversa³⁰⁴. Para los teóricos interdependentistas existe interdependencia respecto a la energía y a las materias primas, ya que ningún país está dotado de todas las materias primas que requiere para su funcionamiento, incluso en mayor medida los países industrializados. Según Todaro, *"la creciente dependencia que tienen los países ricos de los suministros de materias primas procedentes de los países pobres constituye un componente nuevo y vital de la creciente interdependencia entre todos los países"*³⁰⁵.

La interdependencia también se ponía de manifiesto a la hora de afrontar los problemas medioambientales ya que las acciones implementadas en un lugar determinado

³⁰² El concepto de <<interdependencia>> fue utilizado por primera vez en economía por Dick Cooper en 1968; en STRANGE, S. (2001): op. cit., p. 12.

³⁰³ Uno de los autores más destacados mundialmente fue McLuhan y su tan conocida teoría sobre la 'Aldea Planetaria'. Dado que sus aportaciones presentan una estrecha relación con el ámbito cultural serán analizadas a la hora de presentar las diferentes teorías elaboradas sobre la concepción de <<cultura>>.

³⁰⁴ TODARO, M.J. (1988): op. cit., p. 650.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 625.

del mundo tenían su reflejo en todo el planeta. Es decir, planteaban que los problemas ecológicos y energéticos, desde la reducción de capa de ozono hasta el futuro de las reservas de petróleo, eran cuestiones que afectaban al mundo en general y debían afrontarse en el ámbito planetario.

De esta teoría se deriva el principio fundamental de que el desarrollo de cada país y de cada individuo está ligado estrechamente al desarrollo de todos los demás países y de todos los demás individuos, lo que conlleva dos únicos resultados posibles:

"(a) todos ganan, (b) todos pierden. En el mundo interdependiente de las últimas décadas del siglo XX no podrá haber, en última instancia, ganadores y perdedores simultáneamente. ¡El desarrollo mundial jamás podrá volver a ser un juego de <suma cero>!"³⁰⁶

Analizando estos planteamientos en el siglo XXI, comprobamos lamentablemente la continuidad de la existencia de ganadores y perdedores, con un solo matiz: cada vez son más numerosos los perdedores y menos numerosos los ganadores. La teoría de la interdependencia obvió el hecho fundamental de que, si bien existe dependencia mutua entre países ricos y pobres, el grado de dependencia es tan desigual que poco contribuye a un obligado diálogo Norte-Sur.

La cooperación internacional condicionada al ajuste estructural.-

Serán las ideas neoclásicas las que tendrán una clara repercusión en las políticas realizadas desde la cooperación internacional, llegándose a cuestionar, por parte de los sectores más radicales, la necesidad o los beneficios de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD), ya que según algunos autores ésta interfiere en el funcionamiento del libre mercado. Aunque este planteamiento no se reflejó en su totalidad, lo cierto es que la AOD descendió a lo largo de los últimos años de esta década³⁰⁷ y se orientó

³⁰⁶ *Ibidem*, p. 650.

³⁰⁷ Tanto en términos absolutos como en relación con el PIB de los países donantes.

fundamentalmente a la ayuda de emergencia. Este giro del destino de la AOD ha tenido fuertes repercusiones que llegan hasta la fecha actual, generando fuertes debates respecto a si ésta se puede considerar cooperación al desarrollo o no. Si desde nuestra perspectiva sostenemos que no lo es, podemos afirmar que la AOD quedó realmente muy debilitada.

Aunque la AOD disminuyó, no ocurrió así con la deuda externa, caracterizándose esta época por su entrada en crisis, sobre todo en América Latina y en África. Al cambiar las condiciones de financiación de los créditos otorgados a los países en desarrollo en 1982 se produjo la quiebra de muchos de los países endeudados. Como solución a esta situación, muchos se vieron obligados a recurrir al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial y asumir nuevos préstamos para poder hacer frente al pago de la propia deuda. Los Organismos Financieros Internacionales concedieron los nuevos créditos, pero eso sí, a cambio de la aplicación de medidas acordes con la concepción dominante del desarrollo del momento, a cambio de la ejecución de duros programas de ajuste estructural³⁰⁸. En realidad, se utilizó la cooperación internacional como instrumento de presión para aplicar de los programas de ajuste estructural con el único objeto del pago de la deuda.

Otro cambio significativo en esta década correspondió a los países receptores de la AOD ya que los países del Este demandaban o solicitaban financiamiento externo³⁰⁹. Políticamente, los países desarrollados sacaron un fuerte partido a esta situación, aplicando los mismos criterios y condiciones para la asignación de préstamos. Volvía la cooperación oficial al desarrollo a ser utilizada para exigir cambios profundos y ajustes económicos. Quizás sea en esta década donde los planteamientos expuestos por el modelo del paradigma falso respecto a la cooperación (ya señalados anteriormente) sean más convincentes. La condicionalidad para la concesión de la AOD comienza a plantearse claramente como una característica inherente a ésta, convirtiéndose en un

³⁰⁸ La pretensión de liberalizar la economía implicaba medidas concretas dirigidas a la reducción del gasto público (especialmente el social), la disminución de los salarios reales y la privatización de las empresas públicas, en UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 72.

³⁰⁹ "Los antiguos países socialistas, hasta entonces considerados como el <Segundo Mundo>, se debatirían a partir de entonces entre el intento de aproximarse a las economías occidentales y las

evidente instrumento en manos de los países desarrollados para aplicar las políticas mundiales económicas que estimaban más convenientes.

A pesar de las medidas neoliberales tomadas para lograr el pago de la deuda, ello no fue posible, incrementándose día a día³¹⁰. Y además, estos programas, tal y como se ha venido constatando y numerosos organismos no oficiales y oficiales han ido denunciando, únicamente conllevaron un empeoramiento de las condiciones básicas de los sectores más desfavorecidos de la población³¹¹. La situación que vivieron los países del Sur puede sintetizarse del modo siguiente: por un lado, la cooperación internacional disminuyó drásticamente su aporte a sectores como el sanitario y el educativo; y por otro, los propios Estados disminuyeron paralelamente sus gastos destinados a dichos sectores. El resultado fue un brutal abandono de las actividades dirigidas a cubrir las necesidades básicas por parte de todas las instituciones, nacionales e internacionales.

Sin embargo, debemos señalar que algunas instituciones discrepaban en cierta medida de las políticas que se debían aplicar. Un ejemplo de estas excepciones fue la CEPAL³¹² que planteaba que debía combinarse el esfuerzo nacional con la cooperación internacional:

"la responsabilidad del pago de la deuda debe ser compartida por deudores y acreedores y se afronta el problema desde la creencia de que no sólo hay que tener en cuenta las facetas financieras, sino también las implicaciones más generales; aunque primordialmente las estrategias se han de dirigir a reducir el peso de la deuda (...) Se formulan estrategias de desarrollo que por lo general difieren de las posturas más neoliberales, pero que tienen pocas posibilidades de éxito

condiciones de una crisis que les acercaba más bien a lo que hasta entonces se había llamado <Tercer Mundo>; en Idem.

³¹⁰ Los países se han limitado al pago de lo que se denomina o conoce como el 'servicio de la deuda'; éste lo constituyen el pago de la amortización y de los intereses acumulados. A medida que crece la deuda o aumenta el tipo de interés, se incrementa la carga del servicio de la deuda. Así, los países pobres se encuentran en una espiral de endeudamiento de la que es imposible salir, a no ser que los países ricos cancelen la deuda y no generen de nuevo situaciones similares en las mismas condiciones.

³¹¹ Es de gran interés el documento elaborado por la Central Latinoamericana de Trabajadores -CLAT- en su IXº Congreso celebrado en Mar de Plata (Argentina) del 22 al 29 de noviembre de 1987, bajo el título *"La deuda externa: su naturaleza y consecuencias para los procesos de democratización, nuevo desarrollo e integración Latinoamericana"*.

³¹² En esta década se observa, en cierto modo, un abandono por parte de esta institución de los enfoques de la dependencia, siendo sustituidos por el análisis de problemas específicos, como el de la deuda, el progreso tecnológico y la integración regional; en GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): op. cit., p. 49.

ante el avance de las recetas políticas económicas(...) ³¹³.

De hecho, la CEPAL y también la OIT³¹⁴ formularon estrategias de desarrollo que en general diferían de las posturas neoliberales, pero tuvieron pocas posibilidades de éxito ante las duras recetas en materia de política económica formuladas principalmente por los organismos financieros internacionales.

Sucedió lo mismo respecto a la *Declaración del Derecho al Desarrollo* (1986)³¹⁵, ya que si bien manifestaba en el art. 2 que la persona humana era el sujeto central del desarrollo y debía ser su beneficiaria, poco se tuvo en cuenta este principio en las políticas de cooperación que fueron implementadas³¹⁶.

³¹³ Idem.

³¹⁴ La OIT a través del PREALC (Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe) desarrolló el proyecto de investigación titulado "*Planificación para las necesidades básicas en América Latina*" desde septiembre de 1980 a septiembre de 1984. Producto de este programa se publicaron dos trabajos: el primero titulado "*Ecuador. Teoría y diseño de políticas para la satisfacción de las necesidades básicas*" donde se define "el marco teórico, discutiendo el enfoque de las necesidades básicas con respecto al desarrollo en diferentes niveles de análisis". Y el segundo titulado "*Buscando la equidad*", con un diagnóstico de la situación de las necesidades básicas en América Latina y un análisis de "*los cambios estructurales necesarios para conciliar los objetivos de crecimiento y equidad en una estrategia de desarrollo orientada a la satisfacción de las necesidades básicas*"; en PREALC (1987): *Buscando la equidad. Planificación para la satisfacción de las necesidades básicas*, OIT y Ministerio de Cooperación para el Desarrollo de los Países Bajos, Chile (prólogo).

³¹⁵ Su primera definición como derecho humano la realizó el jurista senegalés Keba M'Baye quien, en la sesión inaugural del *Curso de Derechos Humanos de Estrasburgo* celebrado en 1972, pronunció una conferencia sobre el derecho al desarrollo en el ámbito internacional; recogida en M'BAYE, K. (1972): "*Le droit au développement comme un droit de l'homme*", en *Revue des Droits de l'Homme*, pp. 503-534. Posteriormente en 1977 la *Comisión de DDHH* de la ONU reconoce, mediante la resolución 4 (XXXIII) de 21 de febrero, la existencia de un derecho humano al desarrollo. Pero se logrará redactar como proyecto en 1981 en el marco del III Decenio de las NNUU para el Desarrollo (1981-1990), el cual incluía además de cuestiones referidas a la liberalización y la expansión del comercio internacional, cuestiones respecto al reparto equitativo de los beneficios del desarrollo.

³¹⁶ Este documento es de extrema relevancia, ya que tal y como señala Zenaida Toledo "*es el primer documento internacional oficial que intenta revisar y fundir la variedad de elementos considerados imprescindibles para el desarrollo en un todo comprensible, resumiendo un conocimiento vastísimo (...) en un esfuerzo inaudito de concreción*"; en TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): op. cit., p. 470. Igualmente destacaremos algunos artículos de la *Declaración del Derecho al Desarrollo* por considerarlos relevantes: art.3.3. "*(...) Los Estados deben realizar sus derechos y deberes de modo que promuevan un nuevo orden económico internacional basado en la igualdad soberana, la interdependencia, el interés común y la cooperación entre todos los Estados, y que fomenten la observancia y el disfrute de los derechos humanos*" manteniendo abiertas las reivindicaciones del NOEI; en el art. 4.2. se señala que "*(...) como complemento de los esfuerzos de los países en desarrollo es indispensable una cooperación internacional eficaz que proporcione a esos países los medios y las facilidades adecuados para fomentar su desarrollo global*" incorporando planteamientos expuestos desde las teorías de la dependencia. Serán precisamente estos artículos 3.3. y 4.2. los que lleven, entre otras cuestiones, a abstenerse en la aprobación del documento a Dinamarca, Finlandia, Islandia, Suecia, Israel, Japón, Reino Unido y R.F.A., ya que de ellos se podía establecer que la asistencia al desarrollo se establecía como una obligación internacional; en RICH, R.: "*The Right to Development: A Right of Peoples*",

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente podemos afirmar que la cooperación se caracterizó por ser, si cabe, aún más verticalista, pudiendo resumirse sus características de la siguiente manera:

- Los objetivos de la cooperación internacional se establecían por los países donantes y se limitaban a lograr el pago de la deuda externa. Los planes nacionales de ajuste estructural eran formulados principalmente por los organismos internacionales financieros.
- Las acciones se centraron fundamentalmente en el asesoramiento y en la formación institucional en materia de planificación y gestión para lograr aplicar las políticas de ajuste estructural.
- Los procedimientos administrativos y los proyectos continuaron presentando una alta rigidez, tanto en la formulación de objetivos, como en su temporalización y su financiación, existiendo grandes dificultades para incorporar cambios necesarios ante circunstancias imprevistas. Esto puso graves límites a la novedosa incorporación de las codirecciones en algunos proyectos de cooperación internacional (conformadas por un experto nacional y un experto internacional) ya que la importante visión de los expertos locales, sobre todo en materia de necesidades reales, se diluía ante la rigidez de los diseños elaborados. Su labor quedaba limitada a la mera ejecución de los proyectos formulados por los países desarrollados.
- Se aceptó la condicionalidad de la ayuda como característica intrínseca a ésta, limitándose a la aplicación de las políticas de ajuste estructural.

Oxford, p. 52; citado por TORRECUADRADA GARCÍA LOZANO, S. (2001): *Los pueblos indígenas en el orden internacional*, Cuadernos Internacionales 2 / Universidad Autónoma de Madrid, Dykinson, S.L., Madrid, p. 185.

En resumen, la década de los ochenta se caracterizó por una gran capacidad de olvido hacia el decenio anterior. Las propuestas del NOEI quedaron prácticamente eliminadas debido, principalmente, al desinterés por parte de los países desarrollados de llevarlas a la práctica. Tal fue la situación que, por ejemplo, la mayoría de los países donantes disminuyeron el porcentaje de su PNB destinado a cooperación, no hubo acuerdo en torno a los precios de las materias primas³¹⁷, los países desarrollados incrementaron sus barreras arancelarias, no se realizó ni siquiera un debate a fondo respecto al sistema monetario internacional,... Pero ante estos hechos debemos precisar que autores como Todaro señalan que las propuestas del NOEI fueron reorientadas e interpretadas por las grandes potencias para potenciar el libre mercado, el libre mercado en los países del Sur. Las reivindicaciones de los países del Sur quedaban fuertemente tergiversadas y desvanecidas perdiendo su carácter profundamente transformador.

Únicamente se introduce una pequeña modificación en los debates respecto al desarrollo: comienzan a plantearse en términos Norte-Sur, quedando en el pasado el binomio Este-Oeste. De cualquier manera, Norte-Sur o Este-Oeste, el problema del subdesarrollo seguía sin resolverse; es más, esta década perdida sólo trajo consigo peores condiciones para los sectores de población más pobres.

La interdependencia económica y cultural.-

La década de los ochenta se caracterizó por las numerosas críticas elaboradas en torno a las diferentes corrientes de pensamiento formuladas hasta entonces, tanto en materia de desarrollo como en el ámbito cultural. Estos análisis generaron una contrarrevolución en la manera de concebir el desarrollo triunfando los planteamientos neoliberales y olvidando los grandes avances conceptuales generados en la década de los setenta. En cambio, las diversas corrientes de pensamiento en materia cultural contribuyeron a generar una nueva concepción referente a las culturas y sus relaciones: el

³¹⁷ En 1980 se logró un acuerdo con los países desarrollados para establecer un Fondo Común dentro del Programa Integral de Mercancías, dotándolo de escasos fondos y no logrando resultados satisfactorios.

interculturalismo.

Aunque iniciadas en la década de los setenta, las críticas a la teoría asimilacionista continuaron suscitándose. Y surgieron diversos cuestionamientos a las teorías del imperialismo cultural, de la dominación cultural y del relativismo cultural. El nivel de profundización y debate alcanzado fue muy elevado, participando en él numerosas disciplinas, perspectivas e ideologías³¹⁸.

- **Los límites de la asimilación cultural:**

Entre las numerosas críticas dirigidas a la teoría asimilacionista destacó que ésta había olvidado la existencia de influencias mutuas entre diferentes culturas. Desde esta corriente se supuso que únicamente eran las culturas marginadas las que se encontraban condicionadas por la cultura marginadora occidental. La posibilidad de alguna influencia de las primeras sobre las segundas, aunque fuesen de diferente naturaleza, no se tuvo en cuenta. Probablemente ello se debió a que las culturas silenciadas no eran consideradas como culturas desde esta perspectiva.

Lejos de este planteamiento, la realidad ponía de manifiesto que la cultura acosadora occidental no funcionaba (ni funciona) tan al margen de las culturas acosadas, incorporando características y elementos culturales de éstas. De tal manera que, tal y como señalaba Neederveen Pieterse, existía un proceso de influencia de las culturas asediadas sobre la cultura asediadora³¹⁹.

El uso de motivos étnicos en el diseño de ropa, el Mc'India o el Mc'Sáhara³²⁰, son

³¹⁸ Hemos de señalar que muchas de las críticas que se expondrán a continuación han surgido de numerosos análisis que han abordado fundamentalmente el estudio de las relaciones que se establecen entre la cultura hegemónica y las subalternas. A pesar de ello y dada sus valiosas aportaciones, hemos estimado conveniente hacer uso de éstas ya que, al fin y al cabo, los mecanismos que se establecen entre la cultura hegemónica y el resto de las culturas no difieren en gran medida, sean las culturas occidentales o no.

³¹⁹ Estas ideas las desarrolla el autor como crítica al imperialismo cultural, pero muy bien pueden aplicarse al asimilacionismo; ver al respecto NEEDERVEEN PIETERSE, J. (1995): *"Global Modernities"*; citado por SINCLAIR, J. (2000): op. cit., p. 125.

³²⁰ La multinacional Mc'Donal introdujo estos nuevos menús en su oferta "alimentaria" en Europa.

ejemplos cotidianos que ponen de manifiesto que estos procesos continúan existiendo y son muy numerosos. Aunque es muy probable que las incorporaciones que se realizan en la cultura hegemónica no sean producto de la valoración del intercambio cultural, sino de la búsqueda del *"fortalecimiento económico del capitalismo, que aprovecha la diversidad de gustos" para reorganizar una producción de consumo que ya sufría de obsolescencia*³²¹. Las aportaciones de Paul Willis apuntan en esta dirección; en su opinión:

*"(...) el circuito de mercancías culturales formales sigue volviendo a las calles y rastrea la cultura viva (modos de producción personales) para conseguir ideas para su próxima mercancía, su próximo circuito. El capital cultural saquea sin piedad lo cotidiano en su búsqueda continua por encontrar, encarnar y maximalizar todos los valores de uso posibles y reconocibles en sus productos para asegurar su venta en el mercado cotidiano"*³²².

El hecho es que se planteó que las relaciones existentes entre la cultura hegemónica occidental y las culturas no hegemónicas gozaban de bidireccionalidad; aunque dichas relaciones presentaran desigual naturaleza e intensidad.

Otro hecho relevante que se produjo en el seno de la teoría asimilacionista, y que suscitó fuertes críticas, fue el olvido de los numerosos mecanismos de creación simbólica que se originaban en el encuentro entre la cultura marginadora y las culturas marginadas. Estos mecanismos dificultaban en gran medida la asimilación cultural y autores como Paul Willis plantearon que no era sencillo que las culturas asediadas desaparecieran. Basándose en sus numerosos trabajos e investigaciones³²³ defendió que la creación de valores y características propias de las culturas marginadas se producían incluso durante el encuentro con la cultura hegemónica. Ello era posible gracias a la existencia de numerosos mecanismos de creación simbólica³²⁴ que iban más allá de los procesos de

³²¹ CABRERA MONTOYA, B. (1991): *"Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a Gramsci"*, en rev. TEMPORA, Revista de Historia y Sociología de la Educación, nº 17-18, enero-diciembre, Universidad de La Laguna, Tenerife, p. 38.

³²² WILLIS, P. (1994): *La Metamorfosis de mercancías culturales*, en Nuevas Perspectivas de la Educación, Paidós, Barcelona, p. 183.

³²³ Ver al respecto WILLIS, P. (1990): *Common Culture: Symbolic work at play in the everyday*, Open University Press, Buckingham.

³²⁴ El término <<creación simbólica>> es un concepto abstracto designado a la capacidad humana en general. Sólo existe en contextos y, en particular, en procesos sensitivos vividos. Es un proceso emocional y cognitivo, donde los significados son atribuidos a símbolos y prácticas y donde los símbolos

dominación. Paul Willis planteó que:

*"Los usos creativos de los materiales suministrados abren la posibilidad de desvincular el significado de los verticales medios y recortes para permitir una circulación lateral de señales y símbolos relativamente más libres de dominación en general"*³²⁵. Es más, *"no sólo los significados de los bienes sino también de amplios sistemas de representación social pueden ser desafiados, apropiados, adaptados a los propósitos dentro del funcionamiento de la producción cultural informal"*³²⁶.

A este respecto, se puede observar como culturas indígenas mezclan y adaptan a sus necesidades e interés, hábitos y costumbres occidentales sin perder sus propios valores. Un ejemplo de ello es la sustitución de los tintes naturales por artificiales utilizados en la fabricación de huipiles en Guatemala, o los aguayos en Bolivia. Los tintes artificiales se han asumido como propios manteniendo los dibujos y las formas de gran contenido simbólico para sus culturas. Otro ejemplo significativo es la utilización de los bancos internacionales por las empresas asociativas bolivianas para ubicar el capital, pero teniendo como sistema de préstamo el <<pasanaku>>³²⁷.

Desde la perspectiva de Paul Willis se planteaba la creación simbólica ligada a la vida cotidiana (tanto de forma individual como colectiva), siendo posible la configuración de nuevas concepciones en función de las diferentes identificaciones y ubicaciones en el mundo³²⁸. Ello permitía,

"(...) un modo de producción personal que produce significados personales y la reproducción transformada de la persona. Como en la versión capitalista material, este modo de producción implica trabajo

y prácticas son seleccionados, reseleccionados y recompuestos para su comprensión de forma particular. Puede consultarse al respecto *Ibíd.*, p. 21.

³²⁵ WILLIS, P. (1994): *op. cit.*, p. 194.

³²⁶ *Ibíd.*, 197.

³²⁷ Consiste en la organización de un grupo de personas con el objetivo de tener acceso a un préstamo sin intereses por parte de los integrantes del grupo. Para ello cada miembro mensualmente aporta un pequeño capital de tal manera que la cantidad se vuelve significativa y relevante. Mediante un sorteo inicial queda previamente establecido el orden en que las personas recibirán los aportes mensuales; resolviendo el problema del acceso a los préstamos bancarios actuales mediante una forma de organización tradicional del pueblo quechua.

³²⁸ WILLIS, P. (1990): *op. cit.*, p. 11.

- comparable a aquello en el proceso de trabajo capitalista- sobre materiales (ahora mayoritariamente mercancías culturales) para producir productos de valor aumentado: es decir, objetos valorizados aún más con significado local (digamos que hasta cierto punto desmercantilizado, desalineado)(...).

Este valor aumentado procede de la aplicación y explotación del valor de uso previo de mercancías y toma la forma de la ampliación de aquel valor de uso, es decir, hace el objeto cultural más útil, especialmente para conectar y convertir significados generales alineados y fetichizados en significados locales, específicos, contextuales y satisfacciones de un tipo que no encontraban localmente antes. Esto se puede ver como un incremento del valor de uso sobre el valor de intercambio en la mercancía, de conversión del alejamiento en pertenencia, de 'inautenticidad' en autenticidad"³²⁹.

El hecho de que las mercancías culturales pudiesen ser seleccionadas y combinadas, cortadas y mezcladas, adaptadas y transformadas a las necesidades propias de cada cultura, revelaba la existencia de dificultades para la expansión de la cultura hegemónica occidental tal y como ésta se presentaba. Ello implicaba que podían existir y configurarse culturas diferentes a la hegemónica; pero tampoco es menos cierto que éstas, en última instancia, se encontraban ligadas a la influencia ejercida por la cultura hegemónica.

Duras fueron las críticas suscitadas contra la teoría asimilacionista debido al olvido de los mecanismos de creación simbólica que se originaban en el encuentro entre la cultura asediadora y las culturas asediadas, pero aún hoy día, los mecanismos para la supervivencia de los valores propios de estas culturas continúan sin estar totalmente clarificados.

Por último señalar que la teoría de la asimilación cultural supuso que la asimilación cultural era un proceso natural e inevitable del contacto interétnico, olvidando que es el resultado de políticas encaminadas a expandir la cultura asediadora, con la consecuente marginación y olvido del resto de las culturas.

³²⁹ WILLIS, P. (1994): op. cit., pp. 181-182

- **A propósito de los olvidos. La amnesia del imperialismo cultural:**

El imperialismo cultural, a diferencia de la teoría de la dominación cultural, no tuvo en cuenta que los nuevos mecanismos de expansión de la cultura asediadora se encontraban ligados al concepto de hegemonía antes que al de dominación.

Después de los procesos de descolonización que se produjeron mundialmente, los mecanismos que facilitaban la expansión de la cultura hegemónica occidental se vieron significativamente modificados. Los trabajos realizados por Gramsci y su análisis sobre la hegemonía supusieron un gran avance y una aportación de gran valor porque *"la acepción gramsciana del concepto (de hegemonía)³³⁰ (...), incluye dirección ideológica y política, pero también cultural, moral e intelectual"³³¹*; y porque *"... su existencia y la explicación de sus canales de actuación, crea la posibilidad de luchar por la contrahegemonía"³³²*.

Según la tesis doctoral de Blas Cabrera Montoya, Gramsci planteó tres maneras fundamentales de entender la <<hegemonía>>³³³. En este estudio nos centraremos en la acepción de hegemonía *"como combinación de fuerza y consenso, ideología y coerción... al mismo tiempo que la sociedad civil y el Estado son depositarios de la hegemonía"³³⁴*. Para este autor:

"el criterio metodológico en el cual hay que fundamentar el examen es éste: que la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos, como "dominio" y como "dirección intelectual y moral". Un grupo social es dominante respecto a los grupos sociales adversarios que tiende a "liquidar" o a someter incluso por la fuerza armada, y es dirigente de los grupos afines o aliados. Un grupo social puede y hasta

³³⁰ El paréntesis es nuestro.

³³¹ CABRERA MONTOYA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales. Notas para una Sociología de la Educación*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de La Laguna el 20 de Junio de 1985, p. 505, (inédita).

³³² *Ibidem*, p. 507.

³³³ Las otras concepciones entienden la <<hegemonía>> como: 1.- Estructural, atendiendo a la finalidad política y en coherencia con las relaciones sociales y económicas en su conjunto; 2.- Como dirección ideológico-consensual en la sociedad civil que, a su vez, es preeminente sobre el Estado; ver al respecto *Ibidem*, pp. 523-524

³³⁴ *Idem*.

*tiene que ser dirigente ya antes de conquistar el poder organizativo (está es una de las condiciones principales para la conquista del poder); luego, cuando ejerce el poder y aunque lo tenga firmemente en las manos se hace dominante, pero tiene que seguir siendo también "dirigente"*³³⁵.

Coincidió con esta acepción Marvin Harris, el cual puso de manifiesto que:

*"La ley y el orden en las sociedades estratificadas dependen de una mezcla infinitamente variable de coacción física mediante la fuerza policial-militar y el control del pensamiento (...). En general, cuanto más acusadas las desigualdades sociales y más intensa la explotación en el trabajo, mayor debe ser la contribución de ambas formas de control"*³³⁶.

Estos autores plantearon la existencia de un equilibrio entre mecanismos de tipo coercitivo y mecanismos ligados a la dirección intelectual y moral para el sostenimiento de las sociedades estratificadas. Ello supuso un gran avance en el complejo análisis de la dominación social y cultural. Platearon la existencia de una búsqueda del consenso a través de todos los medios de los cuales disponía la cultura hegemónica: televisión, radio, prensa, videos, juegos electrónicos,... Según Marvin Harris:

*"Durante la época romana, las masas eran sometidas a control permitiéndoles contemplar combates de gladiadores y otros espectáculos circenses. Los sistemas estatales modernos tienen en las películas, la televisión, la radio, los deportes organizados, la puesta en órbita de satélites y los aterrizajes lunares técnicas infinitamente más poderosas para distraer y entretener a sus ciudadanos. A través de los medios de comunicación la conciencia de millones de oyentes, lectores y espectadores es a menudo manipulada (...) Pero tal vez la forma más efectiva de "circo romano" hasta ahora ideada sean los "entretencimientos" transmitidos por el aire directamente hasta la chabola o el apartamento"*³³⁷.

Por ejemplo, valores como son la competitividad, la individualidad o el consumismo característicos de la cultura hegemónica occidental, se transmiten mediante numerosos concursos, concursos que a través de los medios masivos de comunicación

³³⁵ *Ibidem*, p. 519.

³³⁶ HARRIS, M. (1990): *op. cit.*, p. 358.

están llegando a todos los rincones del planeta, a casi todas las culturas existentes (a modo ilustrativo, "El precio justo" se transmitía semanalmente vía satélite a Bolivia). Pero,

"aunque las clases dominantes de las democracias parlamentarias occidentales recurren más al control de pensamiento que a la coacción física para mantener la ley y el orden, en último análisis también dependen de armas y cárceles para proteger sus privilegios. Huelgas de policías en ciudades como Montreal y apagones como el que ocurrió en Nueva York en 1977 (...) demostraron que el control de pensamiento no es suficiente y que gran número de ciudadanos ordinarios no creen en el sistema y se los mantiene a raya con la amenaza del castigo físico"³³⁸.

Un ejemplo más cercano lo encontramos en las medidas policiales desplegadas en las Cumbres Internacionales por el temor al *Movimiento Antiglobalización*. Así, para Gramsci:

"El ejercicio "normal", de la hegemonía en el terreno, ya clásico, del régimen parlamentario se caracteriza por la combinación de la fuerza y el consenso que se equilibran en formas variadas, sin que la fuerza rebase demasiado al consenso, o mejor, tratando de obtener que la fuerza aparezca apoyada sobre el consenso de la mayoría que se expresa a través de los órganos de la opinión pública -periódicos, asociaciones- que, con este fin, son multiplicados artificialmente"³³⁹.

Pero para el logro de este equilibrio entre la fuerza y el consenso de la mayoría, cada día se hace más necesario 'añadir más consenso' a la balanza para lograr dicho equilibrio. La realidad parece haber puesto de manifiesto que los mecanismos coercitivos no son "rentables" ya que son fuertemente rechazados por la sociedad produciendo efectos contrarios a los deseados³⁴⁰. La tendencia a la homogeneización en torno a la cultura occidental existe, pero ésta se produce por mecanismos sutiles, los cuales buscan la incorporación de esta cultura sin generar muchas resistencias, es más, buscan su aceptación e incorporación de forma "natural". Si la incorporación de valores de la

³³⁷ Ibidem, 355.

³³⁸ Ibidem, p. 360.

³³⁹ CABRERA MONTOYA, B. (1985): op. cit., p. 520.

cultura hegemónica se realiza de tal forma que no genera conflictos y son incorporados como "propios" en las culturas no hegemónicas, se garantiza su sostenimiento por mucho más tiempo. Los mecanismos asociados a la hegemonía cultural son mecanismos de "inversión a largo plazo", son mecanismos más "rentables" para el logro de su expansión, son mecanismos de dirección ideológica y de consenso.

Dos cuestiones importantes deben ser agregadas al análisis del imperialismo cultural, las cuales ya han sido analizadas al revisar las teorías asimilacionistas. No hay duda de que ambas teorías presentan grandes discrepancias y que las bases de sus planteamientos son radicalmente diferentes; pero aún así, ambas obviaron la posibilidad de que existiera algún tipo de influencia de las culturas no hegemónicas sobre las hegemónicas; y ambas no consideraron la existencia de los mecanismos de creación simbólica que se establecían en el encuentro entre la cultura hegemónica y el resto de las culturas, los cuales dificultaban la asimilación cultural y el imperialismo cultural.

- **Todo cabe... ¿Todo vale? Los riesgos del relativismo cultural:**

El relativismo cultural sufrió fuertes críticas, de las cuales expondremos las más destacadas dada la diversidad de enfoques y análisis realizados respecto a esta corriente de pensamiento.

La concepción de la cultura defendida desde esta corriente planteaba que ésta se caracterizaba por constituir el conjunto de mecanismos de interacción de las personas con el medio que les rodeaba. Esta concepción de cultura debería de haber considerado que el medio estaba conformado (en la mayoría de los casos) por otras culturas, hecho que relegó notablemente³⁴¹.

³⁴⁰ Recordaremos a modo de ejemplo los acontecimientos vividos en Italia frente al movimiento antiglobalización y la respuesta de rechazo suscitada desde la mayoría de los medios de comunicación (excepto los italianos) respecto al uso de métodos represivos, de fuerza y de coerción.

³⁴¹ Se requiere señalar que, con toda probabilidad, Margaret Mead y otros seguidores y discípulos de Boas discreparían de estos planteamientos. De hecho, Mead afirmaba que en la década de los veinte, *"Boas sentía que ya se había invertido suficiente trabajo en demostrar que los pueblos tomaban*

La propuesta de analizar las culturas al margen de la cultura acosadora basándose en el principio de autonomía simbólica conllevó enormes riesgos, los cuales se han acrecentado en la actualidad. Hoy en día las relaciones existentes entre la cultura acosadora occidental y el resto de las culturas se han visto incrementadas y estrechadas, siendo muy difícil encontrar culturas totalmente aisladas, las cuales puedan analizarse sin recurrir o considerar las relaciones de dominación simbólica entre ellas existentes. Las relaciones de intercambio simbólico desigual marcan en gran medida a las culturas silenciadas y no debe eludirse su estudio si se quiere tener una visión lo más certera posible de dichas culturas. Alabar, por ejemplo, el sincretismo religioso (religión maya y católica) existente en Guatemala como si se tratase de un proceso armonioso, desconsiderando las posiciones de poder desigual en que se realizó y realizan estas relaciones de intercambio, poco ayuda a entender como se ha configurado la situación religiosa actual.

Otra cuestión relevante hizo referencia a la imposibilidad desde la teoría relativista de establecer generalizaciones, detectar regularidades o leyes de estructura o de procesos en los sistemas sociales. Es más, si una cultura únicamente podía valorarse en función de sus propios parámetros, ¿de qué servía conocer otra cultura más allá del interés intelectual? ¿cómo podíamos enriquecernos y mejorar a través de su conocimiento si éstos debían ser valorados en su propio contexto? Las posibilidades de establecer relaciones culturales como algo positivo y valioso para las culturas se veían muy limitadas desde esta perspectiva; e incluso la supervivencia de las culturas sólo sería posible mediante su aislamiento, de tal manera que sólo la segregación podría preservar las diferencias culturales.

Hoy en día el aislamiento cultural es prácticamente imposible; pero independientemente de su factibilidad o no, el conocimiento de nosotros mismos y de nuestra cultura pasa inevitablemente por el conocimiento de los otros, de otras culturas.

préstamos los unos de los otros, que ninguna sociedad evolucionaba aislada, sino que se veían constantemente influidas en su desarrollo por otras personas, otras culturas y otros niveles de tecnología (...)"; MEAD, M. (1972): *Blackberry Winter*, Nueva York, William Morrow, p. 126; citado por KUPER, A. (2001): op. cit, p. 86.

Algunos relevantes pensadores, con una fuerte tradición ilustrada, defienden la posibilidad del conocimiento mutuo debido a la existencia de una cultura universal común a toda la humanidad. Para Lawton, por ejemplo, existen una serie de <<invariantes culturales>>³⁴² que permiten analizar semejanzas y diferencias entre culturas, no con ánimo comparativo sino explicativo. Estas líneas de investigación pretenden comprender por qué se producen diferencias y procuran hallar posibles espacios para lograr verdaderos encuentros culturales y relaciones de cooperación entre los diferentes pueblos. Edward Said, por su parte, defiende fervientemente la existencia de una serie de valores comunes a todos los seres humanos, de tal modo que la elaboración de un código ético universal es posible e incuestionable.

Lo que sí parece incuestionable es la capacidad de los seres humanos para comunicarnos y la capacidad de mejorar nuestras condiciones de vida, cuestiones íntimamente relacionadas con la cultura y el desarrollo. Pero dado el alto nivel de controversia que subsiste respecto a esta cuestión básica y su relevancia a la hora de posicionarnos y analizar los instrumentos internacionales, ésta cuestión será retomada a la hora de establecer un marco ético que posibilite la justicia social y cultural.

El olvido de la existencia de etnocentrismo cultural no sólo en la cultura hegemónica occidental, sino en todas las culturas, fue otras de las críticas dirigidas al relativismo. Ello conllevó una simplificación poco rigurosa del complejo análisis de las relaciones culturales. Diversos autores confirmaron esta postura³⁴³, entre ellos Lévi-Strauss³⁴⁴, señalando que:

³⁴²Concepto acuñado por Lawton, D. en sus diversas investigaciones que incluye aspectos como la organización familiar, los roles sexuales, formas de parentesco, organización política,...

³⁴³ Diversos historiadores y etnógrafos han puesto este hecho de manifiesto como, por ejemplo, HERSKOVITZ en sus trabajos sobre el etnocentrismo en los pueblos ágrafos; o OLBRECHTS en sus investigaciones sobre los indios cheroki; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., p. 171.

³⁴⁴ Claude Lévi-Strauss ha sido considerado el padre del estructuralismo, relevante movimiento en la década de los cincuenta, cuyas raíces se encuentran en la lingüística de Ferdinand de Saussure. Para este movimiento, entre otros aspectos relevantes, los fenómenos culturales pueden considerarse como producto de un sistema de significación que se define sólo en relación con otros elementos dentro del sistema, como si fuera el propio sistema quien dictase los significados. Plantea que todo código de significación es arbitrario, pero que resulta imposible aprehender la realidad sin un código; y pretende como método, identificar y definir las reglas y limitaciones en el seno de las cuales, y en virtud de las cuales, el significado es generado y comunicado. El estructuralismo a finales de los años sesenta perdió su atractivo (Lévi-Strauss sugiere precisamente mayo del 1968), *"dejó de estar de moda y dio paso a*

*"La actitud más antigua, y que descansa sin duda sobre fundamentos psicológicos sólidos opuestos que tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando nos hallamos en una situación inesperada, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales - morales, religiosas, sociales, estéticas - que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos"*³⁴⁵.

Aunque no compartimos la idea de un etnocentrismo innato, lo cierto es que la tendencia al rechazo o el miedo a lo extraño no surge únicamente en las culturas hegemónicas como un mecanismo de reafirmarse y protegerse ante lo desconocido. El etnocentrismo cultural está íntimamente ligado a la necesidad de autolegitimación de una cultura y se produce independientemente de que ésta sea hegemónica o no, aparece en todas las culturas con mayor o menor intensidad. *"Los mayas del Yucatán llamaban a los toltecas nunob, los mudos, simplemente porque hablaban otras lenguas,... Los aztecas denominaban a los habitantes del sur de Veracruz nononalca, mudos o tenime, bárbaros, o popoloca, salvajes"*³⁴⁶.

Hay que considerar que las civilizaciones aztecas y mayas fueron dominantes en su momento, y tal vez no sean un buen ejemplo; lo cierto es que se han iniciado discursos desde los grupos asediados respecto a la supremacía de su propia cultura respecto a la cultura asediadora y a otras asediadas. Un ejemplo de ello es la labor que líderes de los movimientos políticos no blancos en EEUU vienen desarrollando desde la década de los ochenta. Lejos de las discusiones sobre la igualdad, se han iniciado alegatos referentes a la supremacía cultural de los grupos silenciados, planteando que éstos son más inteligentes, más hermosos, más capacitados para la música, el baile o los deportes - supremacía física-, más generosos; en definitiva,... tal y como señala Marvin Harris, más "humanos" que los pueblos de ascendencia europea. Este discurso presenta evidentes

toda una diversidad de <<postestructuralismos>> cortados según un patrón decididamente relativista"; en KUPER, A. (2001): op. cit., p. 37.

³⁴⁵ C. LÉVI-STRAUSS (1979): *Raza e historia*, en Antropología Estructural, Siglo veintiuno, México, pp. 308-310; citado en C. GRINON y J.-C. PASSERON, J. C. (1992): op. cit., p. 187.

³⁴⁶ SEBRELI, J.J. (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Ariel, Barcelona, p. 62.

consecuencias ya que al entender que los 'blancos' poseen claras deficiencias se debe evitar, por todos los medios, mezclarse con ellos y por supuesto, actuar como ellos (aunque esto incluya ir a las universidades)³⁴⁷.

Es importante igualmente resaltar la existencia de rechazos entre culturas silenciadas, por ejemplo de los negros respecto a los indios; de los quechuas respecto a los aymará y viceversa,... En estas culturas existe etnocentrismo cultural, y no sólo respecto a la cultura visible, sino también respecto al resto de las culturas invisibles. Es muy importante tener en cuenta este hecho a la hora de proponer posibles vías de emancipación y cooperación entre las culturas.

Otra crítica de sumo interés dirigida al relativismo cultural hace referencia a la defensa que éste realizó de las culturas en su integridad, sin tener en cuenta las posibles limitaciones para la libertad de los sujetos que en ellas se encuentran inmersos. Su propuesta corría el riesgo de convertir a la persona *"en un producto pasivo de la cultura, a la cual debe obedecer sumisamente porque sin ella no es nada; la libertad y el individuo desaparecen por igual"*³⁴⁸

La necesidad de la existencia de espacios para la reflexión, el debate, las contraculturas en el seno de todas las culturas presenta gran relevancia, ya que amplía las opciones de los individuos que la integran. Dichos espacios se pueden ver incrementados en la medida en que se dispone de conocimientos sobre otras realidades y formas de concebir el mundo. De esta manera el contacto con otras culturas (incluida la hegemónica occidental) se convierte en un elemento clave e indispensable en cada cultura, ampliando su validez y utilidad para los sujetos que la integran.

Quizás una de las críticas más destacadas hizo referencia al hecho de haber obviado la relación social de dominación en la que se desenvuelven las culturas. A este respecto Passeron, plantea la siguiente cuestión:

³⁴⁷Pueden consultarse al respecto las llamativas teorías de 'la melanina', 'del albino' o 'del hombre que vino del frío'; en HARRIS, M. (2000): op. cit., pp. 116-117.

"¿Sería preciso, entonces, para comprender una cultura popular en su coherencia simbólica, tratarla como un universo significativo autónomo, olvidando todo lo que está fuera de ella y, en primer lugar, los efectos simbólicos de la dominación que padecen quienes practican dicha cultura? ¿o por el contrario, sería preciso partir de la dominación social que la constituye en tanto que cultura dominada para interpretar en su conjunto todos sus pasos y sus producciones simbólicas en relación a este principio de heteronomía?"³⁴⁹.

Es cierto que no todo lo que constituye una cultura se genera a través de sus relaciones con la cultura hegemónica. Numerosos valores y características culturales se generan independientemente o al margen de las relaciones desiguales que mantienen con ésta. Pero si nos proponemos profundizar en los mecanismos que generan marginalidad, debemos recurrir inevitablemente a los procesos que se establecen al encontrarse las culturas asediadas con la cultura asediadora. No es adecuado *"describir culturas populares y culturas dominantes haciendo abstracción de las relaciones de fuerza y de sentido que ligan a los grupos que las practican"*³⁵⁰. Es importante no caer, en lo que incurre con frecuencia el relativismo cultural, *"en una injusticia interpretativa para con las clases populares al optar por ignorar, a la hora de describir su cultura, algo que nunca está relativizado ni es relativizable en la realidad de su condición, a saber, la existencia siempre próxima e íntima de la relación social de dominación"*³⁵¹.

Otro aspecto que generó fuertes rechazos se suscitó debido al énfasis que el relativismo cultural otorgó a los aspectos como la lengua, el color de piel y la religión; dejando en un plano muy alejado (o en ningún plano) cuestiones como la clase social. Esta crítica, que en un principio puede parecer muy obvia, conlleva una alta complejidad al combinar y relacionar el etnocentrismo cultural y el etnocentrismo de clase. Y es que en un principio, los grupos culturales no coinciden exactamente con las clases sociales. Los grupos culturales:

³⁴⁸ SEBRELI, J.J. (1992): op. cit., p. 48.

³⁴⁹ GRINON, C. y PASSERON, J.C. (1992): op. cit., p. 20.

³⁵⁰ *Ibidem*, p. 24.

³⁵¹ *Idem*.

- 1) Sus miembros poseen estilos de vida distintos que pueden remontarse a tradiciones culturales de otra sociedad;
- 2) sus miembros pertenecen a menudo a diferentes clases;
- 3) sus miembros son conscientes de su existencia como grupo separado del resto de la población³⁵².

Si profundizamos en el segundo apartado presentado, podemos constatar que las últimas tendencias socioeconómicas vividas en el ámbito mundial marcan cada vez mayores diferencias entre un pequeño estrato de personas y el resto de la población del planeta.

*"En la mayoría de las naciones contemporáneas, las diferencias en los estilos de vida vinculados a clases muestran pocos visos de disminuir o desaparecer y la URSS no es una excepción. En efecto, dado el incremento en los bienes y servicios de lujo asequibles a las elites contemporáneas, los contrastes de estilos de vida entre las oligarquías de base metropolitana y los habitantes de aldeas campesinas o de chabolas urbanas pueden alcanzar un nivel nunca visto. Durante las épocas recientes de progreso industrial, las clases gobernantes en todo el mundo han pasado de palanquines a "Cadillacs" y reactores privados, mientras que sus subordinados carecen hasta de un asno o una pareja de bueyes. Mientras las elites gobernantes se aprovechan en la actualidad de la asistencia sanitaria en los mejores centros médicos del mundo, un vasto número de personas menos afortunadas nunca ha oído hablar de la teoría de los gérmenes de la enfermedad y nunca será tratado con técnicas médicas modernas. Mientras que las elites gobernantes asisten a las mejores universidades, la mitad de la población mundial sigue siendo analfabeta"*³⁵³

Las clases dominantes además de defender sus privilegios económicos y políticos, defienden su propia cultura. En este caso, su etnocentrismo de clase favorece la expansión de la cultura asediadora y se encuentra estrechamente relacionado con el etnocentrismo cultural. Según Passeron:

³⁵² HARRIS, M. (1990): op. cit., p. 394.

³⁵³ *Ibidem*, pp. 385-386.

*"Al principio, en todo grupo o clase que ocupa una posición dominante se manifiesta sin complejos el etnocentrismo de clase. Y no vamos a considerar este "comienzo" como un estadio arcaico o superado de la ideología o de la cultura de las clases dominantes, ya que se trata, allí donde se manifiesta, y para cualquier época, del primer movimiento de toda percepción de la actividad cultural, del gesto más tenaz, ya que es el más simple, de autolegitimación, al cual ninguna historia ha logrado jamás convertir en evidencia temporal"*³⁵⁴.

En los países en que, por razones históricas, grupos definidos con frecuencia como <<razas>> han sido objeto de discriminación, han quedado relegados a determinados estratos sociales. "(...) dado que los miembros de ciertos grupos permanecen confinados en algunos sectores determinados de la economía o condenados a funciones subalternas, la "raza" o la etnia pueden llegar a coincidir parcialmente con la clase o con una jerarquización social de tipo más complejo entre grupos de diferentes orígenes (...)"³⁵⁵.

Esta situación se manifiesta de forma contundente en América Latina (como en los casos de México, Guatemala, Bolivia, Perú y Ecuador). Concretamente en aquellos países donde existe una notable presencia indígena, la clase social dominante posee una cultura y las clases no dominantes poseen otras claramente diferentes. En líneas generales, las clases dominantes de estos países presentan mayores coincidencias con estas mismas clases de EEUU y Europa que con el resto de las poblaciones de sus propias naciones. No sucede lo mismo en países como Costa Rica y Argentina donde la desaparición de las culturas indígenas ha supuesto la expansión de la cultura occidental en todos los sectores sociales. En estas circunstancias, la existencia de una relación entre etnocentrismo cultural y etnocentrismo de clase no se presenta con tanta claridad. A este respecto Marvin Harris señala que:

"Las clases difieren unas de otras no sólo en el poder que detentan per cápita, sino también en amplias áreas de pensamiento y conducta pautados llamadas "estilo de vida". Los campesinos, los asalariados industriales urbanos, las gentes de clase media que viven en las afueras y los industriales de la clase alta tienen diferentes estilos de

³⁵⁴ GRIGNON, C. y PASSERON, J.-C. (1992): op. cit., p. 34.

³⁵⁵ UNESCO (1983): *Segundo Plan a Medio Plazo (1984-1989)*, UNESCO, París, p. 269.

vida. Los contrastes culturales entre las especialidades en el estilo de vida ligadas a la clase son tan grandes como las existentes entre la vida en un iglú esquimal y la vida en una aldea mbuti de la selva del Itur (...).

*En otras palabras, las clases tienen sus propias subculturas, integradas por pautas de trabajo, arquitectura, mobiliario, dieta, ropa, rutinas domiciliarias, relaciones sexuales (...)*³⁵⁶.

Las aportaciones realizadas hasta entonces pusieron de manifiesto la existencia de una complicada relación entre cultura y clase social, a pesar de la complejidad de las sociedades actuales que se conforman a partir de numerosas clases sociales y de una notable diversidad cultural.

Y por último, expondremos una crítica que puede generar controversias, pero que honestamente congeniamos con ella. La teoría relativista en su afán de valorar las culturas silenciadas generó un fuerte rechazo a todo lo procedente de Occidente como si fuese homogéneo y negativo. Pero la cultura hegemónica occidental, como cualquier otra cultura, posee valores positivos nada desdeñables. Las posibilidades existentes en esta cultura de elegir y cambiar de opinión, de creencias, de modas, de formas de comer y educarse, de comportamientos sexuales,... son grandes³⁵⁷. La posibilidad de que surjan contradicciones, la posibilidad del debate y nuevas ideas, la inmensa información de la que se dispone en Occidente, son aspectos no despreciables por el mero hecho de ser occidentales. Según Sebreli:

*"Es cierto que Occidente suele transgredir sus propios valores, más aún, nunca los ha cumplido plenamente. El racismo, la esclavitud, el clasismo, la desigualdad entre los sexos, la discriminación de minorías, el terrorismo de Estado, la tortura, el asesinato de masas, los sistemas totalitarios, los campos de concentración son, al fin, características del Occidente de los s. XIX y XX (...) Pero, aún así, "la única civilización que, aunque sólo fuera en teoría, proclamó la igualdad virtual de todos los hombres fue la occidental"*³⁵⁸.

³⁵⁶ HARRIS, M. (1990): op. cit., pp. 382 y 384.

³⁵⁷ Aunque no debemos obviar que las posibilidades varían en gran medida de unos sectores de población a otros.

³⁵⁸ SEBRELI, J.J. (1992): op. cit., pp. 64 - 65.

En su discurso oficial es cierto que la cultura asediadora se manifiesta en contra de los derechos de poder de una minoría, en contra de las discriminaciones raciales, en contra de la discriminación de la mujer, en contra de la marginación cultural,... Los principios de 'igualdad de oportunidades', de 'libertad de elección', de 'movilidad social',... han partido de Occidente. Pero, frente a la defensa de la diversidad cultural, la cultura visible occidental sigue presentándose como la única válida que posibilita el desarrollo. A pesar de todo ello hay algo muy importante que puede ser rescatado de Occidente y es que permite que, paralelamente a estos hechos, existan ideologías que lo cuestionan e intentan combatir dentro de su propio seno; es decir, existan culturas contrahegemónicas.

Rechazar en bloque la cultura occidental no parece muy lícito, sobre todo si se considera que esta posición suele partir de intelectuales que tienen un perfecto conocimiento de esta cultura y por tanto, están en la posibilidad de elegir entre sus valores u otros. Y es precisamente ésta una cuestión relevante, poder elegir, estar en capacidad de elegir. Y ello sólo se consigue teniendo un amplio abanico de conocimientos, conociendo la diversidad cultural existente, incluida la cultura hegemónica occidental; pero sin obviar nunca la situación de 'ventaja desleal' que ésta posee frente al resto de culturas.

Concluimos resumiendo que los análisis realizados respecto al relativismo, facilitaron en última instancia (valga la redundancia) la relativización del relativismo cultural.

- **El concepto de desarrollo en tela de juicio, el pensamiento posmoderno:**

El pensamiento posmoderno³⁵⁹ de los ochenta, con una amplia repercusión en los trabajos referentes a la cultura realizados en la década de los noventa, contribuyó de forma novedosa al debate sobre la cultura y más concretamente sobre la identidad cultural. Los autores posmodernistas, alejándose de concepciones estructurales, prefirieron (y prefieren) *"imaginar el reino de la cultura como algo más parecido a una democracia revoltosa y rebelde que a un estado teocrático o a una monarquía absoluta"*³⁶⁰.

Los autores de *Writing Culture*, entre otros, plantearon que a pesar de que la cultura occidental había extendido sus tentáculos a todos los rincones del planeta, las culturas asediadas no habían asumido alegremente y sin más una imposición cultural, occidentalizándose. Ahora bien, aunque esta propuesta recuerda en cierta medida los análisis expuestos anteriormente de Paul Willis, de ella se derivó una concepción de la cultura muy distante a la planteada por este autor. Esta corriente concibió la existencia de una 'democracia cultural' donde las personas encuentran los medios de modelar nuevas identidades; entendió la necesidad de la apertura cultural como elemento constitutivo de toda cultura; ideas, sin duda, favorecidas por las tendencias globalizadoras y las perspectivas de la interdependencia vigentes desde aquella época. De hecho, Clifford manifestaba que:

*"cada vez más los estilos humanos de vida se influyen, se dominan, se parodian, se traducen y se subvierten los unos a los otros. El análisis cultural siempre está enredado en los movimientos globales de diferencia y poder (...) ahora, un <<sistema mundo>> enlaza las sociedades del planeta en un proceso histórico común"*³⁶¹.

³⁵⁹ Esta corriente surgió en la década de los 80 teniendo como punto de partida los trabajos interpretativos de Clifford Greetz (el cual había cambiado radicalmente el rumbo de sus investigaciones realizadas en los años sesenta). Por aquella época se configuró un grupo de etnógrafos y especialistas en teoría literaria conocido como *Writing Culture*, cuyo objetivo era *"introducir una conciencia literaria en la práctica etnográfica al mostrar las distintas formas en que se podían leer y escribir las etnografías"*; en KUPER, A. (2001): op. cit., p. 242. Sus publicaciones en la revista *Cultural Anthropology* (editadas desde 1986 hasta 1991) constituyeron un importante foro de debate de la corriente posmodernista.

³⁶⁰ *Ibidem*, p. 38.

³⁶¹ CLIFFORD, J. y MARCUS, G.E. (comps.) (1991): *Retóricas de la antropología*, Júcar, Madrid, p. 19.

Otro aporte notable de esta corriente de pensamiento es la reflexión sobre la deconstrucción simbólica y la importancia otorgada al sujeto como protagonista de la cultura. Pero a pesar de la indudable vigencia y carácter seductor de las aportaciones posmodernas, éstas no escapan a numerosas críticas, entre las que destacamos por su relevancia, un análisis cultural alejado de la organización social con un alto riesgo de olvidar o descuidar cuestiones relacionadas con el poder y las relaciones culturales en un marco de desigualdades. Ante esta crítica tan generalizada es de honestidad intelectual puntualizar que algunos defensores de esta corriente denunciaron el hecho de que los etnógrafos clásicos se encontraban atrapados entre los proyectos coloniales de las grandes potencias, señalando que se dedicaban a imponer sin excepción:

*"(...) un orden en el caos real de voces, perspectivas y situaciones con el que se enfrentaban en el terreno. En otras palabras, se consagraban a inscribir un punto de vista a la historia. De esta manera, servían a la clase política que deseaba imponer un orden ajeno bien a los súbditos coloniales, en el exterior, bien a la minoría, en casa"*³⁶².

Esta corriente supuso igualmente un desafío a la legitimidad del desarrollo³⁶³ al negar la existencia del conocimiento objetivo, de los valores universales y de la primacía de las metas sobre los procesos. Planteó que el conocimiento es un discurso construido socialmente propio de las condiciones culturales reinantes; denunció la pretendida universalidad de los valores alegando que es usada por potencias culturales hegemónicas para imponer su punto de vista sobre aquellos sistemas no dominantes; y cuestionó la imposibilidad de establecer el desarrollo como meta debido a su carácter dinámico y cambiante, siempre en proceso³⁶⁴. *"El postmodernismo contemporáneo constituye una poderosa crítica al reduccionismo unidimensional y economicista que preside la toma de decisiones de las sociedades"*³⁶⁵. Y aunque hay muchas tendencias dentro de dicha

³⁶² En KUPER, A. (2001): op. cit., p. 242.

³⁶³ En esta línea de pensamiento destacan autores como ESTEVA, SACHS, LATOUCHE, ESCOBAR, VACHON, entre muchos otros; mencionados por GOULET, D. (1999): *Ética del Desarrollo. Guía Teórica y Práctica*, Colección Cooperación y Desarrollo, IEPALA, Madrid, p. 221.

³⁶⁴ En Idem.

³⁶⁵ *Ibidem*, p. 219.

corriente que van desde la defensa de un 'desarrollo alternativo' hasta 'alternativas al desarrollo'³⁶⁶, en líneas generales éste plantea:

- La definición de metas del desarrollo desde tradiciones y culturas propios y no desde la experiencia ajena de los primeros países desarrollados.
- La participación de la población no-élite en la toma de decisiones y acciones de desarrollo.
- La multiplicidad de especificaciones del contenido y de los componentes que constituyen una vida mejor y una sociedad deseable³⁶⁷.

- **Del multiculturalismo a la interculturalidad:**

Todas las críticas realizadas a las diversas corrientes en torno a la cultura, junto al posmodernismo y otras aportaciones teóricas³⁶⁸, constituyeron la fuente que dio caudal a la corriente de pensamiento conocida como **Interculturalismo**³⁶⁹.

Además de las críticas suscitadas en el ámbito concreto del análisis cultural, el interculturalismo también se nutrió de los planteamientos defendidos por la teoría de la interdependencia respecto al desarrollo. Si dicha teoría destacaba las relaciones de interdependencia existentes entre los países enriquecidos/empobrecidos, la corriente del interculturalismo centraba su análisis en las relaciones interdependientes entre las culturas. La idea de la interdependencia, de las influencias inevitables entre diferentes ámbitos de la sociedad, alcanzó una enorme vigencia a finales de este decenio; ya bien

³⁶⁶ Sobre las alternativas al desarrollo reflexionaremos en la propuesta conceptual y normativa elaborada en el Capítulo Segundo de esta tesis.

³⁶⁷ En GOULET, D. (1999): op. cit., p. 219.

³⁶⁸ El Interculturalismo también se nutrió del evolucionismo multilíneal que defendió la existencia de diversas líneas de desarrollo de las culturas, siendo las culturas el resultado de adaptaciones diferenciales ante contextos diferentes. Es decir, cada cultura es una forma específica de resolver problemas específicos. Desde esta teoría no cabe ninguna interpretación de superioridad o inferioridad de una cultura respecto a otra; en AMANI Colectivo (1994): op. cit., p. 133.

³⁶⁹ Los fundamentos de esta corriente los expondremos a continuación, aunque debemos de puntualizar que aún en la actualidad se encuentra en conformación, debate, reflexión y que el número de aportaciones en esta materia es impresionante, no pudiendo ser abordados en su totalidad todos los

fuera referente a país ricos y pobres (ámbito económico) o a culturas hegemónicas y no hegemónicas (ámbito cultural).

Destacó sin duda, en el marco de la interdependencia, la corriente propiciada por McLuhan³⁷⁰, siendo el autor que acuñó el término de <<aldea global>> tan utilizado en las décadas de los setenta y sobre todo en la década de los ochenta. Las teorías respecto a la aldea global pronosticaban un mundo sin fronteras gracias a los medios de comunicación³⁷¹ y una conciencia planetaria que superaría los límites del espacio y el tiempo³⁷².

Teniendo en cuenta que las teorías sobre la aldea planetaria se elaboraron hace varias décadas, época en la que aún no se había producido la gran eclosión en materia de comunicación (Internet, telefonía móvil, vía digital,...), constituyeron un gran aporte en la comprensión de la nueva dinámica en que el mundo se vería imbuido; aunque no se concretó esta propuesta teórica dentro de un marco más amplio de análisis que incluyera la dinámica de poder en la que se desarrollarían las relaciones internacionales. Es decir, se obvió que las nuevas relaciones posibilitadas por el desarrollo de los medios de comunicación no se producían en un espacio democrático, abierto y propenso a la cooperación, sino en un sistema caracterizado por la competitividad y el consumismo

campos que están avanzando en este terreno. Hemos tenido que realizar una ardua selección de las publicaciones realizadas en los últimos años en función del objetivo de este trabajo.

³⁷⁰ Su trabajo se realizó desde la década de los sesenta pero alcanzó gran repercusión en la década de los ochenta. Destacan sus obras *La galaxia Gutenberg* (1962) y *El medio es el mensaje* (1967), las cuales analizan el papel de los medios de comunicación, especialmente el de la televisión en el ámbito internacional.

³⁷¹ Al papel relevante de los medios de comunicación se fueron agregando otros factores como el avance de los medios de transporte y el consecuente desplazamiento de un número extraordinariamente elevado de turistas por el mundo y el desplazamiento de población del Sur al Norte, no precisamente con el objeto de realizar viajes de placer.

³⁷² Estas ideas se reflejaron en los planteamientos teóricos elaborados desde diversos organismos internacionales. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Segundo Plan a Medio Plazo elaborado desde la UNESCO en el cual se manifiesta lo siguiente: *"Más que nunca en toda su historia, la humanidad entera se encuentra hoy unida por un destino común. A pesar de las flagrantes desigualdades, de las enconadas oposiciones de intereses y de ideologías, de las fricciones y los conflictos, se ha urdido una estrecha red de relaciones de interdependencia entre todas las naciones, aunque para que se plasme en la realidad una verdadera comunidad a escala mundial, es preciso que esta interdependencia no favorezca a unos en detrimento de los demás, sino que todos la asuman consciente y deliberadamente para el bien de la humanidad entera. Dotada así de un sentido y una dimensión de valor, el reconocimiento de la interdependencia se convierte en afirmación y práctica de la solidaridad"*; en UNESCO (1983): op. cit., p. 285.

desmedido al servicio del capital y no de las personas. Careció esta corriente en materia cultural de una teoría histórico-política que le permitiese describir con mayor concreción y corrección el papel de los medios de la información en la cultura y en el desarrollo.

Todas las aportaciones expuestas anteriormente contribuyeron a configurar la propuesta interculturalista, aunque para ser más correctos deberíamos señalar las propuestas interculturalistas. Estas corrientes, si bien se configuraron en la década de los ochenta, han perdurado hasta la actualidad llegando a conformar de forma usual parte de los discursos políticos y sociales de las sociedades occidentales.

Las posiciones respecto al interculturalismo más habituales, y frecuentemente divulgadas, entienden la interculturalidad como el intercambio y el enriquecimiento entre culturas distintas, sin que ello tenga que implicar la pérdida cultural propia por parte de los participantes en el proceso de relaciones. Esta manera de entender o comprender el interculturalismo expone fundamentalmente una propuesta axiológica, una propuesta de 'lo que debería ser' y no de 'lo que es' el interculturalismo en la actualidad; es decir, es una propuesta que trata de abrir nuevos caminos hacia una convivencia mejor y más enriquecida (nutrida por la pluralidad cultural) en nuestras sociedades.

Pero esta concepción tan sumamente extendida, tal como bien apunta Castilla Vallejo "*(...) es poco más que un canto de sirena que imagina una representación planetaria repleta de civilizaciones que pujan por proyectarse en un ámbito de competencia internacional, como si el mercado permitiera comunicaciones sin injerencias o pérdidas de poder en un marco obvio de suma-cero*"³⁷³. A esta perspectiva del interculturalismo se puede aplicar la crítica básica que recibió la teoría de la interdependencia en materia de desarrollo, al no considerar los diversos grados de dependencia existentes.

Si bien esta concepción teórica presenta un valor ético de indudable relevancia al

³⁷³ Esta cita hace referencia al multiculturalismo, pero bien puede utilizarse referida a la interculturalidad en el sentido específico que se señala; en CASTILLA VALLEJO, J.L. (2001): "*El multiculturalismo y la trampa de la cultura*", artículo publicado en rev. TEMPORA, Revista de Historia y Sociología de la educación, nº 4, 2001, Universidad de La Laguna, Tenerife, p. 183.

plantear la necesidad de valorar las culturas y establecer relaciones entre ellas en un plano de igualdad, su nivel de concreción puede conllevar altos riesgos en la interpretación de la realidad, ya que las relaciones se establecen normalmente en un plano de dominación social y hegemonía cultural. Obviar estas relaciones 'desleales' cargadas de asimetría, implica analizar las relaciones culturales al margen de los procesos de dominación que las conforman y limitan, favoreciendo en última instancia, a través de diversos y complejos procesos, la <<integración>>³⁷⁴ de la pluralidad cultural en la homogeneidad de la hegemonía occidental. Además debemos agregar que no pueden analizarse bajo la misma perspectiva distintos tipos de relaciones; no debe realizarse el mismo análisis si se abordan las relaciones entre culturas asediadas, o si se abordan las relaciones entre la cultura asediadora y las culturas asediadas.

Existen otras concepciones menos usuales que proponen entender el interculturalismo como el "*conjunto de procesos a través de los cuales individuos o grupos interaccionan entre sí en tanto que miembros de culturas diferentes*"³⁷⁵. Esta definición es de gran utilidad, porque no se limitan a las inusuales relaciones en niveles de igualdad, ni a propuestas utópicas, éticas o morales. Creemos que la utilización de esta concepción que equipara interculturalismo a relaciones culturales permite tanto describir la realidad como hacer propuestas sobre ella. Es decir, permite realizar trabajos

³⁷⁴ La utilización de este concepto entendida de forma negativa, es decir, asociado a un proceso de asimilación disfrazado, parte fundamentalmente de Latinoamérica en relación con las políticas "indigenistas": "*integración indica integración de algo, de allí la contaminación lógica con las expresiones siguientes: incorporación al Estado, asimilación a la cultura nacional, integración a la sociedad, etc. Esas formulaciones implican la existencia de un poder unificador legítimo, sin preguntarse a qué intereses sirve este poder y si son compatibles con los intereses generales*"; en GUZMÁN-BÖCKLER y HERBER, J.L. (1975): *Guatemala: una interpretación histórico-social*, Siglo veintiuno, México, D.F., p. 154. En Europa, en cambio, suele ser utilizado de forma positiva y como modelo de política social a seguir con los inmigrantes, diferenciándose el concepto de <<asimilación cultural>> y el de <<integración>>. Se utiliza la concepción de la <<integración pluralista>> para hacer referencia a "*un proceso en el cual un grupo con una cultura distintiva (incluida la religión) se adapta a, y es aceptado por, un grupo más amplio sin ser forzado a cambiar su cultura y prácticas asociadas en favor de las mayorías. Este proceso de integración es también defendido como pluralismo cultural, en el sentido de la coexistencia mutuamente aceptada de culturas diferentes dentro de una determinada sociedad*"; en MILES, R. (1992): *Integration*, en E.E. Cashmore, *Diccionario of race and ethnic relations*, pp. 146-149, Routledge, London, New York; en MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): op. cit., pp. 245-252. Dado que esta investigación se ubica en América Latina y que las políticas realizadas hasta la fecha encaminadas a la defensa de una cultura nacional (ligada al concepto de estado nación) no han otorgado la relevancia necesaria a las culturas indígenas, hemos optado por utilizar dicho concepto en el mismo sentido que se utiliza mayoritariamente en dicha zona del mundo.

³⁷⁵ ALEGRET, J.L.L. (1992): op. cit, pp. 15 y 19.

descriptivos y axiológicos; permite definir 'lo que son' y lo que 'deben ser' las relaciones entre culturas. Por ello, siguiendo a Alegret, en este trabajo entenderemos por propuestas interculturalistas, aquellas tanto descriptivas como 'ideales' que conllevan la coexistencia en pluralidad cultural a través de interrelaciones entre culturas, ello incluye la interculturalidad en un plano de igualdad, pero también en planos de desigualdad. A diferencia del multiculturalismo que incluye aquellas propuestas tanto descriptivas como 'ideales' que conllevan la coexistencia en pluralidad cultural sin conflictos y sin dar relevancia a las relaciones entre culturas y la situación en que éstas se producen.

El multiculturalismo pone el acento en la "esencia" de cada pueblo o cultura, mientras que el interculturalismo enfatiza la interacción que se da entre las culturas, en los espacios de dominación, asedio, vinculación, influencia, conflicto y cooperación. La interculturalidad hace referencia a tipos de relaciones y no tanto a los que forman parte de ella.

El hecho de dar gran relevancia a las relaciones culturales está íntimamente ligado a la concepción de la cultura defendida desde las corrientes interculturalistas. El interculturalismo propone una manera de concebir la cultura que difiere de las defendidas por las teorías asimilacionistas y por el relativismo cultural. En primer lugar plantea que las culturas no son cerradas, ni estáticas, ni acumulativas; alejándose de una perspectiva asilimacionista. La cultura se entiende como un proceso en constante transformación, teniendo la pluralidad cultural un importante papel en él; es más, considera que *"una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural"*³⁷⁶. Lo que significa que no es posible el desarrollo de una comunidad o de un pueblo sin el contacto con otras culturas. Las relaciones culturales, bajo esta perspectiva, cobran enorme importancia y presentan un papel relevante en el desarrollo³⁷⁷.

³⁷⁶ TODOROV, S. y otros (1988): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Júcar Universidad, nº 8, Madrid, p. 22.

³⁷⁷ Estos planteamientos coinciden con la teoría antropológica conocida como el 'difusionismo' que tuvo sus orígenes en el siglo XIX. El 'difusionismo' plantea que lo que explica la diversidad humana no es tanto el propio desarrollo de cada cultura a lo largo de una misma escala evolutiva sino la historia de contactos que cada cultura ha tenido, existiendo culturas que han difundido pautas culturales a otras y culturas que han recibido la influencia de otras. Desde esta teoría se han defendido tanto planteamientos

La segunda cuestión es que entienden la cultura como un sistema de comprensión, interpretación e interrelación con el mundo. Es decir, coinciden con el relativismo cultural en una visión cualitativa de la cultura, donde la cultura deja de ser un producto y los mecanismos de adaptación y regulación de los sujetos con el mundo cobran relevancia. Pero difiere en un aspecto esencial: el medio, el mundo, incluye las diferentes culturas que interactúan en él, siendo importante su consideración en cualquier análisis. Es más, no puede entenderse una cultura sin atender a las relaciones que establece con el resto (ya sean con la cultura asediadora o con otras culturas asediadas).

En líneas generales, esta manera de concebir la cultura tuvo un claro reflejo en las propuestas y planteamientos elaborados por los organismos internacionales, y más concretamente por la UNESCO, que ya desde entonces ponía de manifiesto que:

"(...) no podría concebirse la identidad cultural independiente de la apertura hacia las demás culturas. Si no existiera sino en su relación con el grupo humano que es su transmisor y sólo por ella, constituiría un sistema cerrado, generador de autarquía, de decadencia o de caída. Es el encuentro de las culturas lo que funda y alimenta constantemente las personalidades culturales de cada sociedad, síntesis originales y continuamente recomenzadas de intercambios continuos con el exterior. Sucede con las culturas lo mismo que con las lenguas, en que el sentido nace de la intersección de las palabras: es en el encuentro de las culturas donde aparece y se afirma su especificidad; es de su distanciamiento diferencial de donde nace la posibilidad de una colaboración y de una fecundación recíprocas"³⁷⁸.

Y entendía la cultura como un proceso en constante cambio:

"La identidad cultural no podría limitarse a un patrimonio petrificado o a un conjunto estático de contenidos objetivos. Aparece mucho más como el principio dinámico que permite a una sociedad transformarse sin perder su configuración original, aceptar el cambio sin alienarse, continuando así el proceso continuo de su propia creación, según una dialéctica incesante de la tradición y de la novedad, de la continuidad y de la ruptura, del patrimonio y de la innovación"³⁷⁹.

asimilacionistas y etnocéntricos, como planteamientos favorecedores de la igualdad entre culturas que defienden la influencia mutua; en AMANI Colectivo (1994): op. cit., p. 132.

³⁷⁸ UNESCO (1983): op. cit., p. 243-244.

³⁷⁹ *Ibidem*, p. 245.

La concepción más clara y amplia de cultura la hallamos en la *Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular*³⁸⁰. Aunque dicho concepto se encuentre elaborado respecto a un tipo específico de cultura, se pone de manifiesto su carácter inclusivo:

*"La cultura tradicional y popular es el conjunto de creaciones que emanan de una comunidad cultural fundadas en la tradición, expresadas por un grupo o por individuos y que reconocidamente responden a las expectativas de la comunidad en cuanto expresión de su identidad cultural y social; las normas y valores se transmiten oralmente, por imitación o de otras formas. Sus formas comprenden, entre otras, la lengua, la literatura, la música, la danza, los juegos, la mitología, los ritos, las costumbres, la artesanía, la arquitectura y otras artes" (punto A)*³⁸¹

E incluso a pesar de que este documento tenga una naturaleza conservacionista, en él se clarifica que la conservación:

"se refiere a la documentación relativa a las tradiciones vinculadas a la cultura tradicional y popular, y su objetivo, en caso de no-utilización o de evolución de dichas tradiciones, consiste en que los investigadores y los portadores de la tradición puedan disponer de datos que les permitan comprender el proceso de modificación de la tradición" (punto D).

La cultura, bajo estos planteamientos, fue adquiriendo un papel cada vez más relevante en el desarrollo, profundizándose en la dimensión cultural en el desarrollo y las constantes interacciones entre las estructuras económicas y los sistemas culturales. Desde esta posición se planteó la necesidad de *"la búsqueda de un mejor equilibrio entre modos de producción, de organización y de vida, a fin de que los planes y proyectos de desarrollo sean compatibles con el contexto cultural endógeno, y conformes con las aspiraciones de la población, sus principios y sus valores propios"*³⁸².

Las ideas defendidas desde las teorías sobre los modelos propios de desarrollo en

³⁸⁰ Adoptada por la Conferencia General en noviembre de 1989.

³⁸¹ Esta concepción tendrá directas repercusiones en la noción de <<patrimonio mundial>> expresada por la UNESCO en los años noventa.

³⁸² UNESCO (1983): op. cit., p. 246.

cierto modo "se filtraron" en las propuestas teóricas elaboradas desde los organismos internacionales; intentando hilar un "encaje de bolillos" combinando el respeto al contexto cultural endógeno con los planes y proyectos de desarrollo característicos de esta década, procurando armonizar un único modelo de desarrollo y el respeto a la diversidad cultural. En coherencia con los planteamientos teóricos defendidos por los organismos internacionales en materia cultural, se defendió un modelo de cooperación cultural horizontal que perseguía la interculturalidad y que se proponía:

*"fortalecer el aprecio mutuo de las culturas, contribuyendo a elucidar los obstáculos que se oponen a una auténtica comunicación intercultural y sentando las bases de unas nuevas relaciones entre las culturas que sustituyan las de dependencia y dominio por el diálogo, el respeto a la diferencia y la búsqueda de una colaboración y una fecundación recíprocas"*³⁸³.

Esto suponían un claro enfrentamiento frente al modelo de cooperación imperante caracterizado por su verticalidad, existiendo en la práctica un escaso margen de acción para las propuestas de cooperación cultural horizontal. De hecho, tal y como señala Harvey, la política cultural exterior de los estados modernos se caracterizó por buscar la *"irradiación cultural de la imagen nacional"*³⁸⁴, encontrándose muy alejada de la búsqueda de intercambios culturales. Para ello se elaboraron planes de acción y programas especializados organizados a corto, medio y largo plazo, se crearon estructuras administrativas e instituciones especializadas y se destinaron a numerosos países cuadros especializados de agregados y personal competente con *status diplomático especial*³⁸⁵.

Siendo éste el marco general que acotó la cooperación cultural, se produjeron diversas experiencias de cooperación horizontal en materia cultural, muchas de ellas inspiradas en la *Declaración de México*³⁸⁶. En dicho documento se señalaron las principales líneas a seguir en materia de política cultural y se expresó que:

³⁸³ *Ibidem*, p. 250.

³⁸⁴ HARVEY, E.R. (1991): *op. cit.*, p. 26.

³⁸⁵ *Idem*.

³⁸⁶ Recomendación nº 27 elaborada durante la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, celebrada en México en 1982.

"la cooperación cultural internacional debe estar basada en el respeto a la identidad cultural, el reconocimiento de la dignidad de las culturas, la independencia y soberanía nacional, y el principio de no intervención. Consecuentemente, en las relaciones de cooperación entre las naciones deben abolirse todas las formas de subordinación o la sustitución de una cultura por otra. Es también esencial, reequilibrar los intercambios culturales y cooperar para que las culturas menos conocidas, principalmente aquellas de ciertos países en desarrollo, puedan ser ampliamente divulgadas en todos los países" (punto 47).

El Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural iniciado por la UNESCO a finales de la década de los ochenta (1988-1997)³⁸⁷, en el cual participó todo el sistema de las Naciones Unidas, movilizó a la comunidad internacional en torno a cuatro objetivos fundamentales que fueron los pilares de diversos proyectos de cooperación internacional en materia cultural. Los objetivos propuestos fueron los siguientes: *"reconocer la dimensión cultural del desarrollo; afirmar y enriquecer las identidades culturales; aumentar la participación en la vida cultural; y fomentar la cooperación cultural internacional"*³⁸⁸. Del primer objetivo se derivó la implementación del importante *Programa sobre Cultura y Desarrollo* que se consolidó con la creación en el decenio posterior de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, siendo muchas de sus aportaciones en materia de intercambio cultural analizadas en el presente trabajo.

A pesar de todo el esfuerzo realizado desde la UNESCO, las positivas repercusiones de la cooperación horizontal se vieron mermadas en un contexto general que defendía la aplicación de programas de ajuste estructural, dejando los espacios de toma de decisiones conjuntas reducidos a la más mínima expresión y relegando los factores sociales a un segundo, si no último, plano.

Podemos concluir manifestando que a pesar del significativo avance en materia cultural, éste hubiese podido ser más relevante. Las numerosas y sugerentes críticas realizadas a las diferentes teorías sobre cultura (ya señaladas en este apartado) no fueron tenidas lo suficientemente en cuenta a la hora de buscar canales factibles para lograr

³⁸⁷ Resolución 41/187 aprobada por la Asamblea General en 1986.

³⁸⁸ En http://www.unesco.org/culture/development/html_sp/index_sp.shtml.

intercambios culturales en igualdad. De hecho, en los documentos analizados, salvo las citas textualmente señaladas, no existen referencias claras y consistentes respecto a las relaciones entre dominación social y cultural, a la importancia de la hegemonía cultural, a las relaciones existentes entre grupos culturales y clases sociales o a los mecanismos de creación simbólica. Este nuevo olvido produjo, al igual que en la década anterior, una propuesta teórica intercultural elaborada desde los organismos internacionales limitada a una perspectiva axiológica y atrapada en el auge del pensamiento neoclásico. Quizás por ello, escasas fueron sus repercusiones prácticas.

NUEVOS NOMBRES PARA EL MISMO MONSTRUO EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA.-

Desarrollo capitalista "sostenible y humano".-

Esta década será analizada con mayor profundidad y detenimiento, no sólo por ser la más reciente sino porque en los últimos años se han elaborado diversas propuestas teóricas de relevancia respecto al desarrollo.

La década de los noventa se ha caracterizado por el denominado proceso de globalización; éste se ha producido bajo la hegemonía del modelo neoliberal, con la consecuente expansión de la economía de mercado como único sistema aparentemente viable en la actualidad. Diversas fuentes oficiales (Banco Mundial, FMI, OCDE,...) poseen una visión muy optimista de la globalización, planteando que ésta constituye una ventana abierta a nuevas oportunidades y que nos encontramos ante una 'Nueva Edad Global'.

Algunos autores en cambio³⁸⁹, plantean una visión más crítica, afirmando que la globalización se está produciendo de forma sesgada y desigual, empobreciendo aún más a los sectores de la población mundial más desfavorecidos y generando un acelerado incremento de las desigualdades³⁹⁰. Esta corriente no es dominante actualmente pero realiza, sin duda, grandes reflexiones que deben tenerse en cuenta al analizar los rápidos y acelerados cambios acontecidos durante la última década del siglo XX y al elaborar propuestas para mejorar la realidad y el futuro.

La situación actual, en principio, podría llevarnos a suponer que se han radicalizado aún más las teorías neoclásicas; pero no, se ha producido una pequeña suavización de éstas, producto del escepticismo generado por los escasos y, en diversas ocasiones, nefastos resultados de la aplicación de los programas de ajuste estructural propuestos por éstas e implementados en la década anterior. De hecho sucedió lo contrario de lo que los neoclásicos esperaban; es decir, los países que aplicaron las recomendaciones neoclásicas vieron disminuida su renta per capita³⁹¹, en cambio, aquellos países que las aplicaron en menor medida, la vieron incrementada³⁹². Esta situación llevó a la revisión de las posturas radicales mantenidas hasta entonces, reconociéndose que el papel del Estado no era tan nefasto como se propugnaba, aunque sus intervenciones debe hacerlas con mucha cautela, armonizado con el mercado. Este leve cambio de posición se conoce como el enfoque de la **estrategia favorable al**

³⁸⁹ Un análisis crítico de los procesos de globalización puede encontrarse en AMIN, S. (1998): *El Capitalismo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona; CABRERA MONTOYA, B. (1999): "¿La globalización de quién?", en rev. Cuadernos del ATENEO de La Laguna, ATENEO de La Laguna, nº 6, Tenerife, pp. 6-9; CHOMSKY, N. y otros (2002): *Los límites de la globalización*, Ariel, Barcelona; CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1997): *La sociedad global*, Planeta, México; SAMPEDRO, J.L. (2002): *El mercado y globalización*, Ediciones Destino, Barcelona; GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Barcelona; PETRAS, J. y VELTMEYER, H. (2000): *El imperialismo en el s. XXI. La globalización desenmascarada*, Popular, Madrid.

³⁹⁰ Según datos de la Universidad de Naciones Unidas (UNU/WIDER) sobre un estudio realizado en 77 países, la desigualdad aumentó o dejó de disminuir para el 79% de la población, mientras que sólo disminuyó para el 16%; la desigualdad ha aumentado en 45 países y sólo en 16 hay evidencia de un descenso; en DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 20. A ello podemos agregar que "este aumento de la desigualdad se ha producido de forma inesperada en las situaciones más diversas que puedan darse en las economías: desde los países más desarrollados, como EEUU y Reino Unido y, en general, en la mayoría de los países de la OCDE, hasta las economías en transición de la Europa del Este y de la ex - URSS, al igual que en China"; en PNUD (1999): *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*, Mundi-Prensa Libros S.A., Madrid, p. 3.

³⁹¹ En Oriente Medio, Norte de África, África Subsahariana, América Latina y Caribe.

³⁹² En Asia Oriental y Asia Meridional.

mercado³⁹³. Aunque los "nuevos" planteamientos de este enfoque se encuentran enormemente acotados en las teorías neoclásicas, lo cierto es que en cierta manera,

*"admiten la necesidad de políticas deliberadas para: a) mantener la estabilidad macroeconómica, b) crear un entorno competitivo para las empresas, c) efectuar inversiones en capital físico (infraestructura) y humano (educación y sanidad) y d) potenciar el desarrollo institucional"*³⁹⁴.

Si en materia económica, el enfoque de la estrategia favorable al mercado, es el imperante en la década de los noventa; no deja de tener especial relevancia el **enfoque neoestructuralista**.

El pensamiento de la CEPAL fue recuperado por economistas latinoamericanos críticos con el enfoque de la estrategia favorable al mercado. Plantearon la necesidad de cambios estructurales en los sistemas, cambios a todos los niveles, pero evitando las dramáticas repercusiones producto de los fuertes programas de ajuste estructural llevados a cabo sin límites y otorgando un énfasis especial a los conceptos de equidad y bienestar social. Desde este enfoque, los Estados seguirán teniendo un papel decisivo como promotores o vigilantes del logro de dichos aspectos en sus sociedades.

*"La propuesta de política económica del neoestructuralismo se inspira en las estrategias de "transformación productiva con equidad" y de "desarrollo desde dentro"*³⁹⁵ (...)"³⁹⁶. Sus defensores sugieren reducir la transferencia de capital hacia el

³⁹³ Destacan, entre otros autores de este enfoque, SUMMER, PAGE y STIGLITZ. Las ideas principales de este enfoque pueden sintetizarse en los siguientes puntos: 1) el Estado debe permitir al mercado funcionar, debiéndose abstenerse, en la medida de lo posible, de realizar actividades de producción, de distribución directa y de protección de los mercados internos; 2) sólo cuando el mercado esté insuficientemente desarrollado el Estado puede intervenir para potenciarlo, o si su libre funcionamiento resulta inadecuado o fracasa, entonces el Estado podrá intervenir en educación, salud o infraestructuras; 3) el Estado y el mercado deben actuar en plena armonía, debiendo estar el primero sometido continuamente a la disciplina del mercado internacional y del mercado interno; en BUSTELO, P. (1988): op. cit., pp. 174-175.

³⁹⁴ *Ibidem*, p. 176.

³⁹⁵ Según SUNKEL y ZULETA (1990) el 'desarrollo desde dentro' hace referencia a dejar abiertas las opciones para orientar la industrialización desde dentro hacia los mercados internos y externos que se consideren prioritarios y prometedores en la estrategia a desarrollo a largo plazo; en SUNKEL, O. y ZULETA, G. (1990): *"Neoestructuralismo versus neoliberalismo"*, Revista de la CEPAL, n° 49, diciembre, Santiago de Chile, pp. 35-53.

exterior en concepto de servicio de la deuda, estableciendo medidas globales con el objetivo de disminuir la carga que ésta supone para los estados en desarrollo (medida, por cierto nada novedosa, ya que se encontraba recogida en los planteamientos del NOEI en la década de los setenta). También señalan controlar el déficit presupuestario no sólo con restricciones en el gasto público sino también con el aumento de los ingresos del Estado mediante reformas fiscales. Y por último, recomiendan aplicar las medidas de estabilización de manera gradual para que resulten socialmente aceptables y no pongan en peligro el crecimiento potencial³⁹⁷.

En materia concreta de desarrollo surgirán dos nuevos enfoques con notable protagonismo derivados de las corrientes expuestas anteriormente en materia económica: el enfoque de Washington y el enfoque del Desarrollo Humano, y adquirirá mayor relevancia el enfoque del Desarrollo Sostenible iniciado en la década anterior.

Desde finales de los ochenta, el Banco Mundial comenzó a establecer entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, comenzando a conformarse el **enfoque de Washington**. En 1990 elaboró una estrategia para el logro de este objetivo, basada en tres puntos fundamentales: *"aumentar las oportunidades de los activos de los pobres, especialmente el empleo; aumentar el acceso a los servicios sociales; y, crear redes de seguridad social focalizadas en los sectores más vulnerables"*³⁹⁸. Es necesario comentar algunas cuestiones respecto a esta propuesta. Tal y como señala Dubois, el Banco Mundial:

- Considera la pobreza desde una dimensión estrictamente económica (la medida del umbral de pobreza de un dólar al día ha sido la referencia para evaluar su evolución mundial).
- No plantea la equidad como uno de los principales desafíos para el desarrollo. Aunque reconoce que la desigualdad repercute negativamente en la eliminación de la pobreza, ya que genera inestabilidad y poca cohesión social; y esta falta de estabilidad

³⁹⁶ BUSTELO, P. (1988): op. cit., p. 253.

³⁹⁷ *Ibidem*, p. 254.

y seguridad en la sociedad crea un clima desfavorable a las inversiones y a la correcta utilización de los recursos.

- La responsabilidad de la reducción de la pobreza está en las estrategias nacionales, eludiendo cualquier análisis desde una visión global de las dificultades de los países más pobres³⁹⁹.

En líneas generales, el enfoque de Washington sigue manteniendo las propuestas neoclásicas, estableciendo las causas del subdesarrollo en la falta de adecuación de las políticas de los países en desarrollo al nuevo escenario internacional. Si éstos aplican las medidas de liberalización convenientes y promueven políticas sociales focalizadas, lograrán salir de la pobreza. *"En resumen, aceptación de las reformas estructurales y diseño de estrategias nacionales, sin necesidad de revisión especial de las reglas internacionales para conseguir mejores resultados de la distribución del ingreso y pobreza"*⁴⁰⁰.

Más alejados de estas propuestas conservadoras, algunos organismos internacionales gubernamentales como el PNUD y órganos no gubernamentales como El Club de Roma, se atrevieron a elaborar propuestas más creativas y complejas que las planteadas por el Banco Mundial. Dichas propuestas en torno a la concepción del desarrollo han tenido una notable acogida en la sociedad en general, convirtiéndose desde entonces hasta la actualidad en un importante referente para todos aquellos agentes que estén sensibilizados con los problemas del subdesarrollo. Durante la última década del siglo XX la concepción del desarrollo ha gozado de dos nuevos calificativos: SOSTENIBLE (1987) y HUMANO (1990).

Las propuestas referentes a la necesidad de un **Desarrollo Sostenible** fueron desarrollándose y afianzándose en todos los ámbitos (oficiales y no oficiales), insistiendo en su carácter posibilitador de un mundo mejor y no catastrofista. Las teorías se

³⁹⁸ BM (1990): *Informe sobre el desarrollo mundial 1990*; en DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 27.

³⁹⁹ *Ibidem*, p. 29.

⁴⁰⁰ *Ibidem*, p. 30.

ampliaron señalando cómo se podía lograr *"una sociedad materialmente suficiente, socialmente equitativa y ecológicamente perdurable, más satisfactoria en términos humanos que la sociedad de nuestros días obsesionada por el crecimiento"*⁴⁰¹. Así, el último Informe del Club de Roma sugiere diversas iniciativas concretas para lograr esta sociedad, demostrando que el cambio es posible, siempre y cuando se desee por parte de todos los sectores sociales⁴⁰².

Esta corriente de pensamiento acentúa la diferenciación entre crecimiento y desarrollo, afirmando que:

*"Ateniéndonos a la distinción del diccionario... Crecer significa incrementar el tamaño por la asimilación o acumulación de materiales. Desarrollar significa expandir o lograr la realización de potenciales de algo; alcanzar un estado de mayor completud, tamaño o mejoría. Cuando algo crece, se hace cuantitativamente más grande; cuando se desarrolla, se hace cualitativamente mejor o, al menos diferente. El crecimiento cuantitativo y la mejoría cualitativa siguen leyes distintas. Nuestro planeta se desarrolla a lo largo del tiempo sin crecer. Nuestra economía, un subsistema de la tierra finita y sin crecimiento, debe eventualmente adaptarse a un patrón o modelo de desarrollo similar"*⁴⁰³.

Además, amplían sus propuestas más allá de cuestiones estrictamente económicas Meadows y otros afirman, o mejor niegan, entre muchas cuestiones que:

- Una sociedad sostenible no supone la ausencia de crecimiento pero estaría interesada en el desarrollo cualitativo. Utilizaría el crecimiento material como una herramienta considerada, no como un mandato perpetuo.

⁴⁰¹ MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L. y RANDERS, J. (1994): *Más allá de los límites del crecimiento*, Ediciones PAÍS AGUILAR, Madrid, p. 21.

⁴⁰² Dichas propuestas se explican con claridad en ERNST ULRICH VON WEIZSÄCKER, L. HUNTER LOVINS y AMORY B. LOVINS (1997): *Duplicar el bienestar con la mitad de los recursos naturales. FACTOR 4. Informe al Club de Roma*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Barcelona.

⁴⁰³ ROBERT GOODLAND, HERMAN DALY y SALAH EL SERAFY (1991): *"Desarrollo económico en condiciones de sostenibilidad ambiental: Construyendo en Brundtland"*, documento de trabajo sobre Medio Ambiente del B.M., nº 46, julio, pp. 2-3; citado por MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L. y RANDERS, J. (1994): op. cit., p. 28.

- Una sociedad sostenible no permitiría que la pobreza perdurara. Tanto por razones morales como prácticas, cualquier sociedad sostenible debe aportar seguridad y suficiencia material para todos.
- Una sociedad sostenible no tiene que ser cultural o técnicamente primitiva; es más, sin los altos costes del crecimiento (tanto para la sociedad humana como para el medio ambiente) la tecnología y la cultura podrían florecer.
- Una sociedad sostenible no tiene que ser uniforme. La diversidad es al mismo tiempo causa y resultado de la sostenibilidad en la naturaleza y también lo sería en la sociedad humana. La variedad cultural y la autonomía local podrían ser mayores, no menores, en un mundo sostenible.
- Una sociedad sostenible no tiene por qué ser antidemocrática, aburrida o carente de retos⁴⁰⁴ Y explican al respecto:

*"Algunos juegos que en la actualidad divierten y consumen las personas, tales como la carrera armamentística y la acumulación de cantidades ilimitadas de riqueza, dejarían de ser jugados. Pero de todas formas seguirían habiendo juegos, retos, problemas que resolver, formas en las cuales la gente deberá probarse a sí misma, servir uno al otro, poner en juego sus habilidades, y vivir una buena vida, quizás más satisfactoria que cualquiera de las que se puedan vivir hoy en día"*⁴⁰⁵.

Las aportaciones de esta corriente son notables y de gran relevancia quizás por su posible viabilidad⁴⁰⁶. No cuestionan el sistema capitalista sino que plantean mecanismos para hacerlo perdurable materialmente en el tiempo, implicando eso sí, fuertes cambios en dicho sistema. Para sus autores, *"la necesidad de llevar al mundo industrial desde el crecimiento hasta su siguiente etapa de evolución no es un desastre, es una oportunidad"*⁴⁰⁷.

⁴⁰⁴ En *Ibidem*, pp. 248-253.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, p. 253.

⁴⁰⁶ A pesar de ello a inicios del s. XXI todavía no han sido acogidas dichas propuestas como quedó patente en la *Cumbre de la Tierra* celebrada en el año 2002.

⁴⁰⁷ MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L. y RANDERS, J. (1994): *op. cit.*, p. 257.

Desde los organismos oficiales, destacaremos en la década de los noventa, la revisión del concepto de desarrollo elaborada por el PNUD. Este trabajo supuso un giro muy importante y vio la luz en la publicación en 1990 del Primer informe sobre el **Desarrollo Humano**. El PNUD parte de la idea de que *"hoy día es necesario revisar radicalmente muchos conceptos arcaicos (...). El desarrollo debe centrarse en la gente, y no la gente en el desarrollo, y debe dar protagonismo a las personas y los grupos, en lugar de quitárselo"*⁴⁰⁸.

Haciéndose eco de numerosos planteamientos realizados desde muchos años atrás por numerosos colectivos ecologistas, pacifistas, sindicatos, ONGs, personas,... (tal y como éste reconoce), propone dejar de centrar el análisis del desarrollo en parámetros económicos e incorporar otros aspectos como salud y educación en la medición del desarrollo. Frente a las teorías convencionales del desarrollo que están basadas en parámetros estrictamente económicos y consideran a los seres humanos como un insumo del proceso de producción (es decir un medio, antes que un fin), el PNUD propone un nuevo índice de medición, el cual combina indicadores económicos (el ingreso per capita, medido de tal manera que se ajusta cada moneda al poder adquisitivo real de cada país) con indicadores sociales, tales como los educativos (alfabetismo adulto y tasas de matriculación) y la longevidad (la esperanza de vida al nacer)⁴⁰⁹.

El Índice de Desarrollo Humano goza de numerosas ventajas y es un avance destacable respecto a las concepciones oficiales vigentes hasta la década de los ochenta. El hecho de ampliar este concepto más allá de los parámetros estrictamente económicos, es muy positivo y acertado. Muchos países crecen - producen, consumen y exportan más- y no por ello se desarrollan. Tal y como señalan los teóricos del Desarrollo Sostenible no podemos limitarnos a identificar desarrollo únicamente con crecimiento económico ya que, tal y como indican los teóricos de la dependencia, *"los factores determinantes en el desarrollo económico son realmente sociales. El cambio social aparece, en consecuencia, como clave del desarrollo tanto social como económico"*⁴¹⁰.

⁴⁰⁸ PNUD (1993): *Informe sobre Desarrollo Humano 1993*, CIDEAL, Madrid, p. 1.

⁴⁰⁹ Ver al respecto PNUD (1995): op. cit., p. 16.

⁴¹⁰ GUNDER FRANK, A. (1992): *El Subdesarrollo del Desarrollo. Un ensayo bibliográfico*, IEPALA, Madrid, p. 30.

Básicamente, las críticas más fuerte que se han dirigido al PNUD se refieren al Índice de Desarrollo Humano (IDH) más que al concepto en sí mismo. Asumiendo críticas y sugerencias de diversos sectores (destacando las referidas al hecho de que no refleja las disparidades existentes entre hombres y mujeres, no revela disparidades entre diversas regiones o grupos sociales y económicos, presenta limitaciones respecto al grado de participación ciudadana o libertad de expresión), cada año, el PNUD ha desarrollado temas específicos intentando paliar las limitaciones presentadas por los indicadores que elabora y procurando dar coherencia a esta nueva concepción⁴¹¹.

Sería interesante un análisis detenido en los diferentes indicadores, pero nuestra reflexión no se centrará en si los índices son adecuados o no, sino en el concepto de Desarrollo Humano. Consideramos que traducir en cifras el desarrollo es algo muy complejo y es prácticamente imposible reducir a información cuantitativa algo que, por su naturaleza, es propiamente cualitativo. Nos parece que cualquier índice puede ser puesto en cuestión, por muchas y complejas fórmulas matemáticas que se utilicen para su elaboración. Por ello nos centraremos en el concepto de <<Desarrollo Humano>> que propone el PNUD y se expone a continuación:

*"Proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas"*⁴¹².

En aras de evitar incorrectas interpretaciones que se realizaron a su propuesta, el PNUD clarificó algunas cuestiones⁴¹³. Destacó que el Desarrollo Humano no se ha descrito como anticrecimiento y que a éste le interesan tanto las capacidades humanas como su utilización productiva. *"Lo primero exige invertir en las personas, mientras que*

⁴¹¹ Por ejemplo, el PNUD en 1.992 elabora el Informe de Desarrollo Humano centrándose en el aumento de la brecha existente entre países/población rica y países/población pobre; en 1.993 profundizando en la participación popular y en 1.995 sobre la situación de la mujer. Además ha introducido otros índices como el IPH (Índice de la Pobreza Humana), el IDG (Índice de Desarrollo relativo al Género) y el IPG (Índice de Potenciación de Género), intentando valorar la situación de los países en función de nuevos parámetros.

⁴¹² PNUD (1992): *Desarrollo Humano: Informe 1992*, Tercer Mundo Editores, Colombia, p. 18.

⁴¹³ Un análisis más profundo respecto a estas cuestiones se realiza en *Ibidem*, pp. 19-20.

*lo segundo requiere que las personas contribuyan al crecimiento del PNB y al empleo. Ambas partes de la ecuación son esenciales*⁴¹⁴.

Además puntualizó que el Desarrollo Humano no es sectorial. Éste defiende las inversiones en educación, salud y otros servicios sociales nutriéndose de las teorías del capital humano y expresando una clara y reiterativa recomendación sobre la realización de inversiones en materias educativas o formativas por parte de los países en vías de desarrollo⁴¹⁵. Pero no defiende únicamente esto; incluye la generación de oportunidades económicas para todos y enfoques participativos⁴¹⁶. Por ello, se propone como objetivo de desarrollo:

*"(...) ampliar la gama de opciones para la población. El ingreso es una de esas opciones, pero no constituye la aspiración máxima de la vida humana"(...) "El desarrollo humano es el desarrollo del pueblo para el pueblo por el pueblo. El desarrollo del pueblo significa invertir en capacidades humanas, sea en educación o en salud o en aptitudes, con objeto de que la gente pueda trabajar de forma productiva y creativa. El desarrollo para el pueblo significa asegurar que el crecimiento económico que genera éste se reparta de modo amplio y justo. Y el desarrollo por el pueblo significa dar a todos una oportunidad de participar: participación popular"*⁴¹⁷.

Otra clarificación que realiza el PNUD es que el Desarrollo Humano no es válido sólo para las sociedades más pobres. Si bien la meta primordial es satisfacer las necesidades básicas (retomando las propuestas de los teóricos de los años setenta), no es la única, pudiendo abarcar necesidades en materia de ciencia y tecnología modernas. *"El punto focal del desarrollo humano son las opciones de las personas, pero dichas*

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 19.

⁴¹⁵ El PNUD no realiza un análisis profundo de las limitaciones reales para ello o de las críticas realizadas por numerosos investigadores a las teorías del capital humano, las cuales deberían de tenerse en cuenta a la hora de elaborar propuestas en torno al Desarrollo Humano.

⁴¹⁶ Las palabras participación y participativo aparecen por primera vez en el léxico del desarrollo a finales de la década de los cincuenta; en RAHNEMA, M. (1992): *"La participación: ¿necesidad, mito o peligro?"*, rev. Autodeterminación, n° 13, Julio, La Paz, p. 14. Fueron los años 70 los que vieron florecer en mayor medida la palabra de cooperación ligada a la participación, sobre todo en América Latina. Por aquella década, la participación comunitaria tenía un relevante eco al cual contribuyeron en gran medida los aportes de Paulo Freire, no sólo en materia educativa sino política.

⁴¹⁷ PNUD (1993): *op. cit.*, p. 3.

*opciones difieren de acuerdo con las distintas etapas del desarrollo*⁴¹⁸ (desde este enfoque se retoman las teorías desarrollistas de los años sesenta).

El concepto de Desarrollo Humano también incluye la propuesta de Desarrollo Sostenible. El objetivo del desarrollo es mejorar las oportunidades de las personas, pero no sólo de la generación actual, sino que debe hacerlo sin menoscabar las oportunidades de las generaciones futuras. Por ello, señala que debemos cuestionarnos no sólo cuánto crecimiento se genera, sino qué tipo de crecimiento. En definitiva, *"los modelos de crecimiento de los países en desarrollo e industrializados deben convertirse en modelos de desarrollo humano sostenible"*⁴¹⁹.

Esta corriente de pensamiento retoma igualmente algunas de las propuestas elaboradas en los años setenta respecto al NOEI, ya que el PNUD indica que necesariamente se deberán realizar *"reformas radicales a fin de que los mercados funcionen de manera que beneficien a los países pobres y a la gente pobre"*⁴²⁰. Pero lamentablemente la realidad demuestra que se avanza en dirección contraria. Un ejemplo de esto podemos encontrarlo en los países en desarrollo, los cuales están disminuyendo sus políticas proteccionistas como consecuencia de la aplicación de los programas de ajuste estructural, y en cambio, son precisamente los países industrializados los que las han reforzado⁴²¹.

Y por último señalar que aunque en apariencia parezca una propuesta radicalmente opuesta al neoliberalismo y a las teorías neoclásicas, un análisis más riguroso de ésta nos lleva a pensar que éstas corrientes de pensamiento también han sido incorporadas a su discurso. De hecho, en el prefacio del Informe de Desarrollo Humano

⁴¹⁸ PNUD (1992): *Desarrollo Humano...*, op. cit., p. 19.

⁴¹⁹ *Ibidem*, p. 20.

⁴²⁰ *Ibidem*, pp. 26-27.

⁴²¹ Veinte de 24 países industrializados presentaban en la década de los noventa más medidas proteccionistas que en los ochenta, después de ser elaborado y aprobado el NOEI. Igualmente las políticas y marcos legislativos en materia de inmigración en los países desarrollados se han endurecido para los inmigrantes procedentes de los países del Sur. Tal y como señala Noam Chomsky (1994), en realidad nos encontramos ante una política económica que *"es una mezcla de medidas proteccionistas, intervencionistas, de libre mercado y liberales, dirigidas fundamentalmente a satisfacer las necesidades de quienes instrumentan las políticas sociales - casi siempre, los ricos y poderosos-"*; en CHOMSKY,

de 1.992 se manifiesta lo siguiente:

*“Nunca antes había existido un consenso más amplio en torno a las condiciones necesarias para el desarrollo. El desarrollo económico sólo se podrá sostener en la medida en que se desencadenen las energías creativas de la totalidad de los individuos mediante la consolidación de mercados competitivos y eficientes”*⁴²².

Podemos concluir respecto al concepto de Desarrollo Humano que éste ha ido tomando fuerza hasta el momento y quizás esto ha sido posible por su carácter inclusivo. Ha retomado y ha hecho suyos diversos planteamientos elaborados desde las principales teorías en torno al desarrollo: las teorías desarrollistas, el enfoque de las necesidades básicas, el NOEI, las teorías neoclásicas y las teorías sobre el Desarrollo Sostenible. Quizás en este carácter inclusivo radique su fuerza, pero también su ambigüedad ideológica. En resumen, ha incluido en sus propuestas planteamientos de las principales corrientes de pensamiento respecto al desarrollo elaborada desde los años cincuenta, a excepción de las teorías de la dependencia; es más, afirma *“que es preciso reiterar que las causas reales de la pobreza y las privaciones humanas se encuentran profundamente arraigadas en las políticas nacionales de los países en desarrollo”*⁴²³.

Una aportación sin duda novedosa es la incorporación de la participación ciudadana como elemento clave del desarrollo, propuesta desarrollada desde hacía muchos años en América Latina. El significado de participación ciudadana que adopta el PNUD es amplio, no quedando limitado a la participación política. En principio la define de la siguiente manera:

*“la participación significa que la gente intervenga estrechamente en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan a sus vidas (...) Todas esas formas de participación están íntimamente vinculadas entre sí. Si no existe una de ellas, las demás serán incompletas y menos efectivas”*⁴²⁴.

N. (1997): *Pocos prósperos, muchos descontentos. (Entrevista por David Barsamian)*, Siglo veintiuno editores, México, p. 19.

⁴²² PNUD (1992): *Desarrollo Humano...*, op. cit, p. 13.

⁴²³ *Ibidem*, p. 17.

⁴²⁴ PNUD (1.993): op. cit., p. 25.

En concreto, la participación ciudadana conllevaría las siguientes participaciones:

- Participación de los hogares. La participación en igualdad de condiciones independiente del sexo ya que la contribución de la mujer a la sociedad sigue sin estar reconocida; en cambio, su contribución destinada a satisfacer las necesidades del hogar es muy elevada.
- Participación económica. En la esfera económica la gente tiene una oportunidad única de utilizar sus capacidades y obtener un ingreso remunerado, lo cual a su vez le permite, al aumentar su capacidad adquisitiva, ampliar su gama de opciones.
- Participación social y cultural. Todas las personas tienen derecho a participar en su propia cultura en la forma que deseen, sea mediante el idioma, las costumbres rituales, el arte o la música,... o cualquiera de las formas mediante las cuales se expresan los seres humanos. Pero además, los bienes culturales deben de estar a disposición de todos a precios razonables y no sólo destinados a ricos o turistas.
- Participación política. Ésta se entiende como democracia, la cual debe abarcar aspectos como la garantía de los derechos humanos (incluidas las libertades de expresión y de asociación), el imperio de derecho, las elecciones libres, imparciales y plenamente impugnables a intervalos periódicos, un sistema multipartidista, una transición ordenada de un gobierno a otro y unos representantes elegidos plenamente responsables ante los votantes⁴²⁵.

El modelo de participación en materia política es muy similar al de las democracias formales occidentales pero otorga una mayor relevancia a la participación de los hogares, la participación en el ámbito social y cultural y la participación económica, como aspectos tan importantes como el político. Es decir, no se trata de una

⁴²⁵ *Ibidem*, pp. 25-28.

propuesta limitada únicamente a poder votar, implica una participación real en el sistema económico, social y cultural.

Antes de finalizar el análisis del enfoque de Desarrollo Humano destacaremos otros aspectos relevantes que distancian este enfoque del enfoque de Washington y que desde nuestra perspectiva suponen un gran avance para la conceptualización del desarrollo:

- El concepto de pobreza que propone no se limita a aspectos cuantitativos como el ingreso o la renta sino que se plantea como la carencia de capacidades en las personas o las dificultades para lograr dichas capacidades⁴²⁶.
- El concepto de pobreza deja de ser un resultado para pasar a ser considerado un proceso a través del cual las personas no logran alcanzar un estado de bienestar, adquiriendo un contenido pluridimensional.
- No se centra únicamente en políticas nacionales, sino que plantea la necesidad de adoptar políticas a nivel macro, meso y microeconómico para solventar la pobreza⁴²⁷.
- Introduce un componente ético del que carece el enfoque de Washington, al reclamar como referencias del desarrollo la ética, la equidad, la inclusión y la seguridad humana⁴²⁸.

A pesar de los avances, debemos clarificar que si el enfoque de Washington "peca" de centrar su análisis en aspectos casi exclusivamente económicos, el Desarrollo Humano también lo hace. Este último otorga un papel decisivo a los pobres para salir de su situación adversa, sin realizar una reflexión sobre los mecanismos y los procesos, sobre las causas y el origen de la injusta situación que éstos padecen. El olvido de las

⁴²⁶ Ideas propuestas y desarrolladas por el Premio Nobel de Economía 1998 Amartya Sen.

⁴²⁷ Estos tres primeros puntos se presentan en PNUD (1997): *Informe de Desarrollo Humano 1997*, Mundi-Prensa Libros, S.A., Madrid, pp. 17-19. Y se desarrollan posteriormente en PNUD (2000): *Informe del PNUD sobre la Pobreza 2000. Superar la Pobreza Humana*, Nueva York.

⁴²⁸ DUBOIS, A. (2000): op. cit., pp. 31-34.

teorías de la dependencia debilita su propuesta, aunque hay que añadir, que no llega a deslegitimarla.

Si bien los enfoques anteriormente expuestos son los más destacados en el decenio de los noventa no cerraremos este apartado sin señalar dos corrientes de pensamiento que han tenido cierta repercusión en la concepción del desarrollo a finales del s. XX.

Teniendo sus orígenes en las teorías de los modelos propios de desarrollo elaboradas en la década anterior, a lo largo de la década de los noventa el concepto de **Desarrollo Endógeno o Local** comienza a manejarse incluso en las esferas oficiales y en el ámbito de la cooperación internacional.

El Desarrollo Local pretendía y pretende la utilización de los recursos existentes en cada zona y su aprovechamiento al máximo respetando el entorno. Las formas de producción tradicionales que no ocasionan impacto ambiental son consideradas de vital importancia. Estas formas de producción no hegemónicas llevan asociadas conocimientos tradicionales, sistemas de transmisión de conocimientos no convencionales, valores endógenos de cada población,... las cuales se pretenden desarrollar e implementar para que sobrevivan ante el impacto de la globalización.

El interés que presenta este enfoque es que a diferencia de las teorías de la dependencia y de las teorías neoclásicas del desarrollo, desconfía de la búsqueda de soluciones elaboradas desde agentes externos normalmente monolíticas y comunes para todas sociedades. Confía más en la población y en sus capacidades para determinar las estrategias a seguir para desarrollarse. En cierta medida, coincide con el enfoque de Desarrollo Humano elaborado por el PNUD respecto a la participación ciudadana, pero con una diferencia sustancial: da enorme relevancia a la territorialidad, constituyendo ésta el principal agente del desarrollo y no limitándole a ser soporte físico de la actividad productiva.

Otra aportación relevante es la reflexión que se deriva de sus planteamientos, ligando el nivel local y su desarrollo, al nivel nacional (e incluso internacional) y su desarrollo. La máxima tan conocida de '*pensar globalmente, actuar localmente*' se ha convertido en un eslogan que pretende orientar la búsqueda de soluciones ante los problemas del subdesarrollo.

El enfoque de Desarrollo Local busca en última instancia el desarrollo endógeno y no dependiente del exterior pero, dada la situación de la economía en la actualidad, tiene en cuenta también la inevitable conexión de cada zona con el mundo exterior. Por ello, propone la configuración de redes de empresas para lograr nuevas estrategias que permitan a los diversos colectivos humanos incorporarse al sistema económico internacional, logrando de este modo ser más competitivos en el ámbito internacional y no quedarse "desconectados" del modelo dominante de desarrollo⁴²⁹. En realidad, la propuesta de modelos propios de desarrollo queda diluida en la década de los noventa, pudiendo los <<modelos>> ser considerados, en todo caso, <<versiones>> de desarrollo dentro del sistema imperante⁴³⁰. Coincidimos con los planteamientos del Profesor Antonio Hidalgo que afirma que este modelo "*es ciertamente policéntrico y puede acabar ciertamente con las tensiones entre Norte y Sur, pero no porque el Sur desaparezca, sino porque se entreverá con el Norte, del mismo modo que en pleno Sur aparecen prósperas ciudadelas de riqueza, conectadas en red con el Norte*"⁴³¹.

Al cierre del siglo XX podemos encontrarnos con diversas propuestas que se han puesto en marcha; pero creemos que ninguna de ellas presenta gran novedad frente a las elaboradas en la década de los noventa. Combinado diversos aportes y calificativos en torno al desarrollo se comienza a hablar de Desarrollo Local Participativo, Desarrollo Humano Local, Desarrollo Humano Sostenible,...

⁴²⁹ La organización del sistema productivo local formando redes de empresas pretende, en última instancia, la generación de economías de escala y la reducción de los costes de transacción y, por tanto, rendimientos crecientes y crecimiento económico.

⁴³⁰ En realidad se definieron como <<estilos de desarrollo>>, pero dado que este concepto se utilizará bajo una concepción diferente en esta tesis, preferimos evitar su utilización en este momento del trabajo para no generar posibles confusiones futuras.

⁴³¹ HIDALGO TUÑÓN, A. (2001): "*Teorías, Historias y Modelos de la idea de desarrollo: una interpretación*"; en http://www.geocities.com/Eureka/Mine/7903/hidalgo_des.html.

El Desarrollo Humano Local enfatiza no sólo el uso de los recursos disponibles en el entorno, sino de las características culturales de las comunidades, intentando minimizar el impacto que sufren las culturas mediante el modelo de desarrollo dominante dando prioridad a políticas de reconocimiento. El Desarrollo Humano Sostenible da relevancia a políticas de redistribución y así lo explica Bob Sutcliffe:

"El desarrollo humano sin atender a la sustentabilidad mejora la distribución en el presente a costa de perjudicar la distribución entre el presente y el futuro (los aún no nacidos subsidian a los pobres): al mismo tiempo, la sustentabilidad sin desarrollo humano significa mantener los niveles materiales de los privilegiados y reducir los niveles de los pobres perjudicando así la distribución actual (los pobres subsidian a los aún no nacidos y a los ricos)"⁴³².

El conflicto entre los pobres de hoy y los aún no nacidos existe en la medida en que no se contempla una auténtica reducción en el impacto ambiental negativo producido por las naciones, clases e individuos más pudientes y privilegiados que son los que en mayor medida despilfarran y generan contaminantes. La vía para poder escapar a esta ingrata contradicción es la redistribución en el presente. *"Así, el desarrollo humano amenaza con ser insostenible a menos que exista redistribución; y el desarrollo sostenible tiene el peligro de ser <<anti-humano>> a menos que se vea acompañado de redistribución"*⁴³³. Si no se transforma el estilo de vida de los países ricos y la vía mediante la cual los países pobres intentan cambiar los suyos, será impensable la viabilidad del Desarrollo Humano Sostenible.

El Desarrollo Local Participativo igualmente merece ser comentado brevemente, sobre todo por el alto grado de institucionalización que éste ha logrado bajo el modelo neoliberal. El lema de 'hágalo usted mismo' va ganando espacios que lejos de pretender principios democráticos conlleva la descarga de las responsabilidades del Estado.

⁴³² SUTCLIFFE, B. (1995): *"Desarrollo frente a ecología"*, art. publicado en *Ecología Política*, nº 19, p. 40.

⁴³³ Idem.

Por último, a finales de la década de los noventa el **enfoque antiglobalización**⁴³⁴ planteado desde el *Movimiento Antiglobalización*⁴³⁵ comenzó a adquirir fuerza, aumentando día a día su presencia en la sociedad internacional. Este enfoque se caracteriza por su diversificación y falta de sistematización teórica en torno al desarrollo, pero no podría ser de otro modo; su incipiente nacimiento, la complejidad de la globalización y la diversidad de problemas existentes bajo el modelo actual de desarrollo, implican a su vez una diversidad de búsqueda de soluciones, soluciones que no se han configurado en una alternativa global, al menos por el momento. A pesar de ello, todos los planteamientos presentan un objetivo común: la búsqueda de uno o varios modelos de desarrollo diferentes al dominante, donde no primen los intereses económicos frente a los intereses humanos, individuales o colectivos; un modelo muy alejado del modelo de desarrollo económico de carácter neoliberal.

Existe claridad y consenso respecto a lo que no se desea y en contra de lo que se está, pero no respecto a cómo lograr un nuevo modelo de desarrollo más justo para todos. De hecho las propuestas van desde los planteamientos anarquistas más radicales a posiciones más conciliadoras entre el capitalismo y la solidaridad. A pesar de ello,

*"hasta el momento, los activistas contra la globalización neoliberal han logrado tres objetivos que años atrás parecían utopías: demostrar que hay un colectivo de personas del Primer Mundo que consideran que ha llegado la hora de movilizarse por asuntos menos cercanos, como la justicia social y la igualdad económica entre países; sacar a la calle un debate de ámbito académico y universitario, o sea, llevar al ciudadano la reflexión sobre el papel del Banco Mundial e instituciones similares; y por último, convertir unas protestas y unos postulados marginales en un movimiento de masas"*⁴³⁶.

⁴³⁴ Muchos defensores de los planteamientos del enfoque antiglobalización manifiestan que este concepto utilizado para su definición es incorrecto, ya que todos están en contra de la globalización neoliberal, pero no de la globalización en sí misma, planteando la propuesta de 'Otra Globalización' con la que coincidimos en mayor medida.

⁴³⁵ El nacimiento del movimiento antiglobalización es situado por diversos autores en 1999, en la ciudad de Seattle y agrupa a diversos colectivos: ecologistas, defensores de los derechos humanos, indigenistas, anarquistas, nacionalistas, 'okupas', sindicalistas y ONGDs. Sobre estos movimientos puede consultarse el trabajo de PASTOR, J. (2002): *Qué son los movimientos antiglobalización*, RBA/INTEGRAL, Barcelona.

Podemos concluir este apartado, manifestando que a lo largo de la década de los noventa se han conformado diversas corrientes de pensamiento en torno al desarrollo: el enfoque de Washington, el enfoque de Desarrollo Sostenible, el enfoque del Desarrollo Humano y el enfoque de Desarrollo Endógeno o Local. Ahora bien, a diferencia de otros autores que proponen considerarlos como paradigmas, creemos que únicamente pueden ser calificados de enfoques teóricos, ya que ninguno pone en cuestión y propone un modelo de desarrollo diferente al actual. Todos, en última instancia parten de la base de que el modelo de desarrollo capitalista es el único válido para todas las personas que viven en el planeta. Frente a ellos, la única propuesta que comienza a fraguarse y tener visos realmente transformadores es la controvertida y diversificada teoría antiglobalizadora, pero para poder valorarla con rigor necesitamos darle tiempo para su maduración y conformación⁴³⁷. De cualquier manera y a pesar de sus limitaciones, será considerada en nuestra propuesta por ser una nueva, o no tan nueva, iniciativa para cambiar nuestro mundo.

Dos caminos conceptuales para la cooperación internacional.-

Las repercusiones de estos enfoques en el ámbito de la cooperación oficial han generado dos formas diferentes de concebir su finalidad, sus objetivos y sus campos de acción. Puntualizamos que son dos porque los enfoques de Desarrollo Sostenible y de Desarrollo Local han sido incluidos, aunque con limitaciones, en todos los ámbitos de la cooperación y por todos los organismos oficiales. En todos los proyectos de cooperación se ha incorporado el análisis del impacto ambiental que éstos pueden producir⁴³⁸; siendo un requisito indispensable para su financiación el bajo impacto medioambiental. Y los

⁴³⁶ DUSSTER, D. (2001): *"La revuelta global"*; art. publicado en EL PAÍS (magazine) 22 de julio de 2001, p. 41.

⁴³⁷ Esperemos que las diversas manifestaciones y actos violentos que se asocian sistemáticamente al movimiento antiglobalización y por extensión, a sus planteamientos y reivindicaciones, no dificulten su comprensión a la opinión pública y a la población en general. Si no se gana esta batalla, cuya única estrategia posible es la pacífica, todas las propuestas por muy relevantes que sean quedarán en "papel mojado". En esta línea destaca el trabajo realizado desde el Foro Social Mundial, en enero de 2001 y 2002 en Porto Alegre, Brasil.

proyectos dirigidos al fomento del Desarrollo Local se han priorizado a la hora de asignar los fondos, tanto en el ámbito de la cooperación oficial como no oficial.

En la actualidad, bajo el "paraguas" del **enfoque de Washington**, diversos organismos internacionales⁴³⁹ han incorporado como principal objetivo de la cooperación oficial la lucha contra la pobreza y lograr cubrir las necesidades básicas. Esto se pone de manifiesto en los objetivos de la estrategia de cooperación al desarrollo del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD)⁴⁴⁰ fijados para el siglo XXI (para el año 2015 exactamente):

"a) de cara al bienestar económico: reducir a la mitad el porcentaje de pobres hasta el 2015;

b) en la esfera del desarrollo social: extender la educación primaria en todos los países (2015); eliminar la disparidad de género en educación primaria y secundaria (2005); reducción de las tasas de mortalidad de niños e infantes en 2/3 y la materna en 3/4; el acceso al sistema de atención primaria de salud, incluyendo la planificación familiar; y, por último,

c) de cara a la sostenibilidad medioambiental y regeneración: revertir las tendencias actuales de pérdida y fomentar estrategias de desarrollo sostenible"⁴⁴¹.

Ahora bien, hemos de puntualizar que en realidad más que estrategias para el desarrollo, estos objetivos están planteados como tales; es decir, en realidad más que luchar contra la pobreza, se estarían planteando objetivos para paliar los efectos de ésta. De este modo se ha logrado armonizar el enfoque de las necesidades básicas en el contexto actual de la expansión del modelo capitalista basado en el libre mercado, limitando el papel de la cooperación a la realización de las correcciones necesarias para

⁴³⁸ Un importante instrumento de trabajo en la cooperación internacional es la obra de la *Comisión sobre el Desarrollo Sostenible*, NNUU (1996): *Indicadores de desarrollo sostenible. Marco y metodologías*, Naciones Unidas, Nueva York.

⁴³⁹ Los organismos internacionales que trabajan bajo este enfoque son el BM, el FMI, la OMC (Organización Mundial de Comercio) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico); es decir, organismos cuyos objetivos giran en torno a aspectos económicos. Para mayor información respecto a la OMC conviene consultar GEORGE, S. (2002): *Pongamos la OMC en su sitio*, Icaria / Más Madera, Barcelona.

⁴⁴⁰ El CAD está formado por los países dominantes miembros de la OCDE, además participan en él miembros del FMI, el BM y el PNUD como observadores. Es un foro clave de los principales países donantes bilaterales, por no decir de todos, donde establecen normas de funcionamiento y criterios para apoyar la consecución de lo que consideran objetivos prioritarios del desarrollo de los países receptores.

garantizar que el desarrollo alcance los resultados previstos a través de la aplicación de políticas económicas concretas. Tal como señala Dubois:

*"La cooperación sólo es necesaria a efectos de reducir la pobreza extrema, mejorar la educación básica y en algunas cuestiones, no muy precisas, para la preservación del entorno. Pero otros objetivos, como la equidad, la potenciación de los recursos humanos, avanzar en la igualdad de oportunidades, etc., no se plantean como metas de la cooperación"*⁴⁴²; se da por hecho que estas cuestiones las dará el mercado por sí mismo.

La limitación del papel de la cooperación oficial se pone en evidencia, no sólo por la rebaja de los presupuestos destinados a la cooperación (el porcentaje de la AOD sobre el PNB de los países donantes es en la actualidad el más bajo de toda la historia de la cooperación al desarrollo), sino sobre todo por los objetivos de ésta, limitando su papel a cubrir las necesidades básicas ya que la situación actual es demasiado indecorosa para cualquier modelo que desee presentarse válido para toda la humanidad. Se busca, en definitiva, no un modelo sostenible de desarrollo, sino que se sostenga el actual modelo de desarrollo. En el logro de este objetivo la cooperación oficial tiene un papel claramente asignado, delimitado y limitado.

Bajo el **enfoque del Desarrollo Humano** están trabajando en la actualidad diversos organismos internacionales⁴⁴³, utilizando con asiduidad los conceptos de Desarrollo Humano, Desarrollo Sostenible y Desarrollo Local, junto con la preocupación por la equidad, la perspectiva de género y la defensa de las poblaciones indígenas. De hecho, la redacción de diversas Declaraciones así lo ponen de manifiesto, teniendo un

⁴⁴¹ Estos objetivos se establecen en el documento *"Shaping the 21st Century: The Contribution of Development Cooperation"*, publicado en 1996 por la OCDE (CAD), París.

⁴⁴² DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 19.

⁴⁴³ Los organismos internacionales que trabajan bajo este enfoque son el PNUD, OIT, UNICEF, UNESCO,... es decir, organismos cuyos objetivos giran en torno a aspectos económicos, sociales y políticos. Su labor se ha fundamentado en el IV Decenio de las NNUU para el Desarrollo (1991-2000), siendo la estrategia planteada *"la relación de afianzamiento recíproco entre la reactivación del crecimiento económico y el desarrollo, por un lado, y el mejoramiento de la condición humana, por el otro. Con respecto a este último factor (...) se señalan cuatro esferas prioritarias de desarrollo: la erradicación de la pobreza y el hambre, los recursos humanos y el desarrollo institucional, al población y el medio ambiente. Con respecto a la reactivación del crecimiento y el desarrollo (...) se identifican cuatro requisitos que deben ser atendidos con urgencia: deuda externa, financiación del desarrollo, comercio internacional y mercados de productos básicos"*; en NNUU (1994): op. cit., p. 107.

carácter novedoso en esta década la participación activa de la sociedad en general a través de diversas y variopintas ONGDs, que han estado presentes y han realizado sus aportaciones en numerosas cumbres internacionales.

Los instrumentos internacionales en materia medioambiental han proliferado a partir de la firma de la *Declaración de Río de Janeiro sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*⁴⁴⁴ y aunque éstos presenten evidentes limitaciones, lo cierto es que reflejan la preocupación existente sobre dicho tema⁴⁴⁵. La firma de la *Declaración de Copenhague sobre desarrollo social*⁴⁴⁶ pone de manifiesto una clara preocupación para lograr cubrir las necesidades básicas proponiendo fórmulas dirigidas a la redistribución de la riqueza, dando preferencia a los pobres. Si bien esta declaración no se manifiesta contraria a la aplicación de los programas de ajuste estructural, sí expresa la necesidad de incluir objetivos respecto al desarrollo social en ellos, suavizando su impacto sobre los sectores más desfavorecidos. Bajo esta misma perspectiva la CEPAL ha realizado diversas publicaciones en la década de los noventa insistiendo en "*un enfoque basado en la búsqueda de una mayor equidad para el logro de un desarrollo duradero*"⁴⁴⁷.

⁴⁴⁴ Firmada en 1992, en la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro. Destacaremos de esta Declaración el principio nº 7: "*Los Estados deberán cooperar con espíritu de solidaridad mundial para conservar, proteger y restablecer la salud y la integridad del ecosistema de la Tierra. En vista de que han contribuido en distinta medida a la degradación del medio ambiente mundial, los Estados tienen responsabilidades comunes pero diferenciadas. Los países desarrollados reconocen la responsabilidad que les cabe en la búsqueda del desarrollo sostenible, en vista de las presiones que sus sociedades ejercen en el medio ambiente mundial y de las tecnologías y los recursos financieros de que disponen*".

⁴⁴⁵ A excepción, entre otras, de la nueva política norteamericana, que bajo la presidencia de BUSH, G.W. se ha negado a la firma de los Acuerdos de Kioto.

⁴⁴⁶ Firmada durante la Cumbre de Copenhague celebrada en 1995. Respecto a esta Declaración destacaremos varios compromisos. El primer compromiso b): "*crearemos un entorno económico favorable tendente a promover un acceso más equitativo de todos a los ingresos, los recursos y los servicios sociales*", comprometiéndose para ello en promover mercados dinámicos, abiertos y libres, eso sí interviniendo los estados con las medidas necesarias para contrarrestar su ineficiencia. El segundo compromiso b): "*orientaremos nuestros esfuerzos y nuestras políticas a la tarea de superar las causas fundamentales de la pobreza y atender a las necesidades básicas de todos (...)*". El sexto compromiso está dirigido en materia educativa a la erradicación del analfabetismo y universalizar la educación básica, garantizando la igualdad de oportunidades para todos; y en materia sanitaria, a lograr un acceso universal y no discriminatorio a los servicios básicos de salud, especialmente reduciendo la mortalidad infantil y materna y facilitando el acceso a los medicamentos del VIH/SIDA de todos los afectados. Y por último, destacaremos el séptimo compromiso que insiste en velar por la aplicación de los programas de ajuste estructural incluyendo objetivos de desarrollo social.

⁴⁴⁷ UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 88.

También UNICEF ha apostado por el Desarrollo Humano manifestando la necesidad de atender las necesidades básicas, "*evitando el fundamentalismo propio de algunas propuestas neoliberales*"⁴⁴⁸. De hecho, esta organización publicó en 1987 un informe en el que se pedía mayor atención a los servicios sanitarios, a la educación y al empleo, proponiendo un planteamiento que denominan de <<ajuste con rostro humano>>⁴⁴⁹. La OIT también se sumó a estas propuestas teóricas y sus consecuencias prácticas, continuando con una línea de trabajo iniciada al principio de la década anterior, ya descrita anteriormente.

La *Declaración sobre la cooperación económica internacional*⁴⁵⁰ incluyó el concepto de Desarrollo Sostenible, proponiendo acciones encaminadas a la protección y mejora del medio ambiente. La *Declaración de Beijing*⁴⁵¹ y el *Proyecto de Declaración sobre los derechos de las poblaciones indígenas*⁴⁵² igualmente son documentos que reflejan la recuperación de ciertos planteamientos elaborados durante la década de los setenta, dando prioridad a los sectores más desfavorecidos de la población.

⁴⁴⁸ Idem.

⁴⁴⁹ ALONSO, J.A., BERZOSA, C. y otros (1994): *La Cooperación Internacional para el desarrollo: Ámbito y Configuración*, CIDEAL, Madrid, p. 63.

⁴⁵⁰ Firmada en 1990 por la Asamblea General de las NNUU.

⁴⁵¹ Firmada en 1995 durante la IV Conferencia Mundial de las Mujeres, NNUU. En dicha declaración, los gobiernos participantes se comprometieron entre muchas cuestiones a: "*promover la independencia económica de la mujer, incluido su empleo, y erradicar la carga persistente y cada vez mayor de la pobreza que recae sobre las mujeres, combatiendo las causas estructurales de esta pobreza mediante cambios en las estructuras económicas (...)*" (punto 26); y "*promover el desarrollo sostenible centrado en las personas, incluido el crecimiento económico sostenido, mediante la enseñanza básica, la educación durante toda la vida, la alfabetización y capacitación y la atención primaria de la salud para niñas y mujeres*" (punto 27).

⁴⁵² Elaborado en 1994 por la Asamblea General de las NNUU. Este documento presenta en su totalidad alto interés para este trabajo y será analizado posteriormente. Aún así, destacaremos el art. 4 que señala que "*los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias características políticas, económicas, sociales y culturales, así como sus sistemas jurídicos, manteniendo a la vez sus derechos a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado*"; y el art. 23 que plantea la posibilidad de modelos propios de desarrollo para estas poblaciones al señalar que "*los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y a elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo. En particular, los pueblos indígenas tienen derecho a determinar y elaborar todos los programas de salud, vivienda y demás programas económicos y sociales que les afecten y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones*". Ahora bien, lo que no indica este artículo, ni el texto en general, es el "*parámetro del que se hace depender la gestión directa de los pueblos indígenas en la puesta en práctica de los proyectos que les afectan*"; en TORRECUADRADA GARCÍA-LOZANO, S. (2001): op. cit., p. 189. Con toda probabilidad el parámetro lo determinarán los Estados y serán éstos los que evalúen la efectividad o no de las instituciones indígenas en la gestión de sus propios proyectos. Y si no son los Estados, serán los organismos internacionales financiadores.

Todas estas Declaraciones han tenido consecuencias en el plano operativo de la cooperación internacional, incorporándose en el diseño y la realización de los proyectos cuestiones referidas al medio ambiente, al género y a la población indígena, todas ellas en el marco de las necesidades básicas.

Si bien esta tendencia también se refleja en cierta medida en la cooperación realizada bajo el enfoque de Washington, existe una diferencia relevante en materia de participación popular. Muchos de los proyectos en marcha incluyen esta estrategia como un elemento fundamental y clave para su aprobación, ya que la consideran un componente imprescindible para el desarrollo. Y aunque la propuesta del PNUD en materia de participación es bastante avanzada, las propuestas prácticas son temerosas y se acotan al marco de la democracia formal. Las acciones más destacadas van dirigidas a fortalecer los procesos de descentralización de los Estados y fomentar el desarrollo económico local, todo ello en el marco del actual sistema de desarrollo.

Otro aspecto relevante de la cooperación internacional en este decenio hace referencia al nuevo carácter de la condicionalidad de la ayuda. Si en décadas anteriores ésta se limitaba a medidas de carácter económico ('primera generación' de las condicionalidades), en la actualidad nos encontramos con la conocida como 'segunda generación' de las condicionalidades que incluye fundamentalmente democracia, derechos humanos, buen gobierno y respeto al medio ambiente⁴⁵³.

Por último, señalaremos que la cooperación internacional en esta última década ha vivido procesos descentralizadores. La <<cooperación descentraliza>> puede ser

⁴⁵³ “En el caso de la cooperación europea con América Latina la condicionalidad se practica con base a criterios emanados sobre todo del propio debate europeo respecto a temas como el comercio y las inversiones, la protección del medio ambiente y el respeto a los derechos humanos en los países en desarrollo”; en AGUILAR ZINSER, A. (1992): “La Cooperación Internacional y su papel en la promoción del desarrollo y la democracia. Criterios para la Cooperación Europea con América Latina”; en CREAL (1992): “Propuestas para una cooperación creadora América Latina-Europa. El debate de las condicionalidades”, documento interno elaborado por organizaciones miembros de CREAL presentado a diversas instituciones y responsables de las políticas entre Europa y América Latina, p. 8.

entendida de muy diversas maneras⁴⁵⁴, pero aquí haremos un uso restrictivo de dicho concepto, haciendo referencia a la cooperación implementada desde diversos poderes públicos distintos al de los gobiernos centrales, tanto en el Norte como en el Sur. Esta modalidad de la cooperación se ha visto favorecida por la tendencia, fundamentalmente en Europa⁴⁵⁵, de descentralización política de los poderes públicos (con transferencias de poderes administrativos, económicos y políticos) a la par que se ha potenciado este mismo tipo de políticas en los países empobrecidos.

Este tipo de cooperación presenta según González Parada, una serie de ventajas, al menos en teoría, respecto a la cooperación implementada desde los Estados u organismos internacionales:

- Permite poner en marcha a través de instituciones semejantes (órganos municipales) proyectos y programas adaptados a las potencialidades de quien presta la cooperación y a las necesidades de quien la recibe.
- Puede contribuir a contrarrestar en alguna medida la peligrosa tendencia que se viene dando en muchos países empobrecidos en los que los gobiernos centrales, organismos financieros internacionales y numerosas agencias de cooperación multilaterales y bilaterales (impulsan la sustitución de las pocas competencias que han podido conservar o ganar los municipios), entregan a algunas ONGDs la realización de programas sociales competencia de los poderes públicos locales. Estas políticas en vez de potenciar las responsabilidades de los Estados y de las instituciones municipales ante aspectos sociales, fomentan indirectamente el sector privado frente al público.

⁴⁵⁴ En sentido amplio, la <<cooperación descentralizada>> puede referirse a realidades muy diversas: a hermanamientos entre ciudades, a las iniciativas de colectivos regionales de ONG, a actividades de pequeñas empresas que utilizan los dispositivos de la cooperación descentralizada para implantarse en los países del Sur, a políticos como los canarios que buscan dar a nuestra región una dimensión internacional,...

⁴⁵⁵ La idea de cooperación descentralizada surge en Europa en 1984, de la mano del Consejo de Municipios y Regiones de Europa que a través de una iniciativa realiza un llamamiento a las administraciones locales y regionales a contribuir a la ayuda al desarrollo, aunque presenta antecedentes anteriores en los hermanamientos.

- El apoyo a los poderes locales democráticamente elegidos, a sus políticas y programas, a través de la cooperación descentralizada puede contribuir al fortalecimiento de las democracias, muchas de ellas incipientes. De este modo, la participación política y social de la población tanto en el Sur como en el Norte, puede verse favorecida.
- Puede realizar con mayor facilidad proyectos a medio y largo plazo, dando mayor continuidad a iniciativas con mayor impacto y repercusión social.

Entre sus limitaciones, este mismo autor, señala como las más relevantes:

- La dispersión y falta de coordinación de la cooperación local, pudiendo ser superada a través de la coordinación de diversos poderes locales.
- La limitación de las potencialidades del papel de los municipios a simples donantes económicos, canalizando los recursos a través de ONGDs y desaprovechando las ventajas que ofrece la cooperación directa municipio - municipio.
- La falta de formación técnica del personal municipal en esta materia, existiendo una inadecuada o inexistente evaluación sobre el resultado de los proyectos implementados, con la consiguiente falta de mejora y superación de los problemas existentes⁴⁵⁶.

Sin duda, la cooperación descentralizada puede presentar grandes potencialidades, al menos en teoría, pero sólo en la medida en que:

"(...) los procesos de descentralización avancen en una profundización de la responsabilidad de la sociedad civil en los asuntos públicos; es decir, en la medida que camine hacia una democracia avanzada y participativa, la cooperación internacional que de ella surja estará en condiciones de cumplir con sus objetivos teóricos. Por el contrario, en la medida en que los procesos de descentralización sólo sean un reflejo de la readecuación de los poderes del Estado, la

⁴⁵⁶ GONZÁLEZ PARADA, J.R. (coord.) (1998): *Cooperación descentralizada. ¿Un nuevo modelo de relaciones Norte-Sur?*, Los Libros de la Catarata, Madrid, pp. 11-24.

cooperación descentralizada puede convertirse en una nueva versión continuista de las recetas de desarrollo(...)"⁴⁵⁷ imperantes.

Si bien es cierto que los organismos internacionales han realizado su incursión en la cooperación descentralizada a finales de los noventa, hemos de puntualizar que aquellos que trabajan bajo el enfoque del Desarrollo Humano implementaron numerosos proyectos favorables a los procesos de descentralización político-administrativos de los Estados durante toda la década de los noventa. Para ello, asesoraron a expertos nacionales de alto nivel en materia de reestructuración estatal y formaron en planificación local, sobre todo, a líderes comunales. Este tipo de proyectos pretendían diseñar los planes de desarrollo estatales de 'abajo hacia arriba' bajo el modelo de planificación participativa⁴⁵⁸; eso sí, con la participación también de numerosos expertos internacionales⁴⁵⁹.

Podemos concluir, que si bien las políticas de cooperación oficial al desarrollo presentan diferencias relevantes dependiendo de los enfoques que utilicen, ambas, se ajustan al modelo hegemónico vigente en la actualidad, sin pretender que la cooperación tenga un elemento transgresor o transformador. En palabras de Samir Amin:

" En esas condiciones, las propuestas estratégicas avanzadas de forma dispersa corren un alto riesgo de ser transformadas en simples estrategias de gestión de la crisis, en lugar de servir de puntos de referencia para resolverla. El riesgo es especialmente alto en la medida en que la elite dedicada a la gestión no está sólo manipulando propuestas potencialmente progresistas, sino, sobre todo, propuestas organizadas de forma incoherente, lo que les permite convertirlas en consignas que acaban resultando útiles a los regímenes establecidos"⁴⁶⁰.

⁴⁵⁷ *Ibidem*, p. 143.

⁴⁵⁸ Un ejemplo de planificación participativa fue la realizada por líderes comunales en Bolivia en 1994 bajo el marco de la Ley de Participación Popular aprobado ese mismo año y en la que se implicaron numerosos organismos internacionales.

⁴⁵⁹ Llama la atención que mientras esto acontecía en América Latina, en los países desarrollados escasos procesos de este tipo se vieron implementados. Los países empobrecidos se convierten en muchas ocasiones en laboratorios, no sólo de las empresas farmacéuticas, sino de ideas e iniciativas que parten de Occidente y sin embargo éste no es capaz de ponerlas en práctica en su propio territorio, sean valiosas o no.

⁴⁶⁰ AMIN, S. (1998): *op. cit.*, p. 175.

No dejaremos de señalar una de las propuestas más debatidas en la actualidad para lograr superar el 'maldesarrollo' a escala mundial en el marco del actual modelo de desarrollo: la propuesta de Tobin (1994). Este economista, premio Nobel en 1981, planteó que no bastaba con la mera transferencia de dinero de los países desarrollados a los países en desarrollo, siendo necesario un marco global de redistribución de los recursos del desarrollo (la riqueza, el empleo, la salud, el medio ambiente, el conocimiento, etc.). Para su logro, formuló un mecanismo para gravar todas las transacciones monetarias internacionales de todos los mercados del planeta, sugiriendo que el producto de los impuestos internacionales recaudados se destinase a la promoción del desarrollo, poniéndolo en manos de las instituciones internacionales⁴⁶¹.

Tras finalizar las propuestas más relevantes realizadas en los noventa, se nos plantea la siguiente cuestión fundamental: si todas las corrientes de pensamiento y las estrategias que plantean para salir del subdesarrollo, en especial los objetivos de la cooperación internacional, tienen posibilidades de éxito en el actual modelo de desarrollo. O si son necesarios cambios radicales y profundos a todos los niveles: económicos, políticos, culturales,... es decir, si son necesarias nuevas maneras de desarrollo donde tenga cabida otro modo de cooperar. Dada su importancia, esta cuestión la abordaremos en el Capítulo Segundo de esta tesis.

⁴⁶¹ "Sus argumentos partían de considerar que la libertad y rapidez con que los capitales atraviesan las fronteras nacionales actualmente ha posibilitado un movimiento de miles y miles de millones, gracias a la tecnología. El valor de las transacciones hechas a escala mundial en los mercados cambiarios se estimaba en 1994 en un billón de dólares diarios. Tobin aseguraba que el grueso de esos billones de intercambios monetarios es el resultado de especulaciones e intermediaciones para obtener rápidas utilidades con las fluctuaciones del cambio y con las diferencias internacionales de los tipos de interés. Ya desde 1978, el premio Nobel proponía una solución, basada en una idea del economista John Maynard Keynes en 1936: se gravarían con un impuesto internacional uniforme las transacciones al contado de divisas. Tal impuesto se aplicaría a escala mundial, con un mismo porcentaje en todos los mercados, para evitar la posibilidad de evasiones"; UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): op. cit., p. 91. Desde finales de los 90 el impuesto Tobin se ha convertido en una de las más notables demandas del *Movimiento Antiglobalización*, pero James Tobin dedicó parte de su tiempo en sus últimos años de vida a reiterar que no tenía nada que ver con dicho movimiento y que apoyaba al BM, al FMI y a la OMC. Desde su punto de vista "la pobreza de los países puede tener muchas causas. La mayoría de estas causas son inherentes a los propios países"; en EL PAÍS 13 de marzo de 2002, p. 66.

La cultura como medio y fin del Desarrollo Humano y Sostenible.-

"Cuando no se distingue entre <<cultura>> en el sentido humanista del término y <<cultura>> en su acepción antropológica, es decir, el conjunto de rasgos distintivos que caracterizan el modo de vida de un pueblo o de una sociedad, se origina gran confusión, tanto en el discurso académico como en el político. Desde el punto de vista antropológico, la expresión <<relación entre cultura y economía>> carece de sentido, puesto que la economía forma parte de la cultura de un pueblo... En efecto, la ambigüedad de una expresión semejante constituye el principal escollo ideológico (...): ¿es la cultura un aspecto o un instrumento del desarrollo, entendido en el sentido de progreso material, o es el objetivo y la finalidad del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la vida humana bajo sus múltiples formas y en su totalidad?"

Marshall Sahlins (1994).

De las diversas corrientes de pensamiento respecto al desarrollo que tuvieron (y continúan teniendo) auge en la década de los noventa, destacaremos aquellas que desde nuestro punto de vista dieron mayor relevancia al papel de la cultura en el desarrollo: el Desarrollo Sostenible y sobre todo, el Desarrollo Humano.

El **enfoque del Desarrollo Sostenible** planteó varias cuestiones de interés para este trabajo, proponiendo una concepción de la sostenibilidad más allá de cuestiones estrictamente ambientales, alejándose de la visión ecologista reduccionista que separaba la ecología del medio cultural. Desde este enfoque se señaló que una sociedad sostenible no tiene por qué ser cultural o técnicamente primitiva, presentando las culturas un carácter evolutivo y cambiante en el marco del Desarrollo Sostenible, y que este tipo de sociedad no tiene por qué ser uniforme; más aún, la diversidad cultural podría ser mayor en un mundo sostenible. De esta manera se estableció un vínculo entre el pluralismo cultural y el Desarrollo Sostenible y comenzó a ser considerado el término de <<sostenibilidad cultural>> que ponía de manifiesto *"que los elementos valiosos de cualquier cultura en evolución no deberían verse erosionados por exigencias*

*contrapuestas*⁴⁶², debiendo ser la cultura considerada objetivo del desarrollo y no un mero instrumento de éste.

Este enfoque ha adquirido relevancia en materia cultural, sobre todo en lo que respecta a la defensa de las culturas de las poblaciones indígenas. Ésta se puso de manifiesto de forma oficial en la *Declaración de Río de Janeiro sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo* aprobada por las NNUU en 1992, manifestando en el principio 22 lo siguiente:

*"Las poblaciones indígenas y sus comunidades, así como otras comunidades locales, desempeñan un papel fundamental en la ordenación del medio ambiente y en el desarrollo debido a sus conocimientos y prácticas tradicionales. Los Estados deberían reconocer y apoyar debidamente su identidad, cultura e intereses y hacer posible su participación efectiva en el logro del desarrollo sostenible"*⁴⁶³.

Esta propuesta reivindicada por diversos y numerosos pueblos indígenas, se fundamenta en las propias características y valores culturales de estas poblaciones que poseen una cosmovisión⁴⁶⁴ del mundo diferente a la dominante. Sus estructuras políticas, económicas, sociales y culturales,... su concepción de la vida, contribuyen en gran medida al desarrollo equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente. Este planteamiento fue presentado y aprobado en el *Proyecto de Declaración sobre los derechos de las poblaciones indígenas* (1994) y se encuentra estrechamente relacionado con las propuestas de modelos propios de desarrollo y también del Desarrollo Endógeno y Local. En dicho documento sobresale la defensa de los valores culturales favorables a la sostenibilidad de nuestro mundo y la capacidad de los propios ciudadanos para

⁴⁶² UNESCO (1997): op. cit., p. 140.

⁴⁶³ Este principio quedó recogido en la Agenda 21 de las NNUU donde se señala que *"los esfuerzos nacionales e internacionales para ejecutar proyectos de desarrollo seguros y aceptables desde el punto de vista del medio ambiente deberían reconocer, acomodar, promover y fortalecer el papel desempeñado por los pueblos indígenas y sus comunidades"*.

⁴⁶⁴ Los pueblos indígenas han vivido a lo largo de los siglos cercanos a la naturaleza, adquiriendo conocimientos muy precisos sobre su medio ambiente y sus recursos naturales. *"Al habitar en una rica variedad de ecosistemas y vivir en ellos, estos pueblos comprenden el funcionamiento de dichos sistemas, las propiedades de las plantas y los animales, así como las técnicas necesarias para aprovecharlos y manejarlos. Al mismo tiempo las preocupaciones ecológicas son parte integral de su*

manejar sus propios proyectos (empoderamiento) de modo que su éxito no dependa únicamente de los expertos extranjeros⁴⁶⁵. *"Esto implica la formación del personal nativo y la ayuda a la creación nacional de capacidades y competencias técnicas, directivas y administrativas"*⁴⁶⁶.

La Comisión de Económica para América Latina y el Caribe (CEPALC) también ha instado para que la administración de los recursos naturales dependa de la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones en materia de política y en las instituciones. *"Para esta nueva corriente de pensamiento, la ecología no es simplemente la gestión de los recursos, sino el cálculo del poder acerca de quién se apropia de la naturaleza, tanto en lo que se refiere a sus recursos físicos como al significado cultural vinculado a ella"*⁴⁶⁷.

Desde el **enfoque del Desarrollo Humano** se ha otorgado una relación "más íntima" entre cultura y desarrollo, redefiniendo su papel ante éste. Este cambio se ha debido, entre otras cuestiones, a la transformación del propio concepto de cultura que ha ganado en inclusividad, alejándose de concepciones dicotómicas: ¿la cultura es un medio o es un fin para el desarrollo?, ¿es la causa o la consecuencia del desarrollo?, ¿es un instrumento, un mecanismo o son contenidos que contribuyen al desarrollo?, ...

El *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* presentado en 1997 por la UNESCO señala varias cuestiones de gran relevancia respecto a los interrogantes planteados. Entiende que *"(...) es indispensable reconocer el papel instrumental muy extendido de la cultura en el desarrollo"*⁴⁶⁸, pero no limita aquí sus funciones. La cultura

lucha misma por la supervivencia, su identidad, su autonomía y, en muchos casos, sus derechos democráticos y su buen gobierno"; en *Ibíd.*, p. 143.

⁴⁶⁵ Citaremos a modo de ejemplo algunos proyectos desarrollados en esta línea de trabajo desde diversas instituciones internacionales. El Fondo Mundial para la Naturaleza, la UNESCO y el Jardín Botánico Real de Kew promueven la etnobotánica y el uso sostenible y equitativo de los recursos botánicos, la FAO desarrolla actividades que se basan en el conocimiento local de los recursos naturales, tales como programas de sustitución de la madera en los materiales de construcción y la OMS desarrolla programas de medicina alternativa.

⁴⁶⁶ UNESCO (1997): *op. cit.*, p. 140.

⁴⁶⁷ *Ibíd.*, p. 142.

⁴⁶⁸ *Ibíd.*, p. 16.

es igualmente causa del desarrollo, siendo "*fuerza de nuestro progreso y creatividad*"⁴⁶⁹; y es objetivo y fin del desarrollo "*entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud*"⁴⁷⁰. Desde esta corriente de pensamiento la cultura deja de ser, en palabras de Germán Rey, el "cadáver exquisito" que se agrega a los temas duros del desarrollo como: el ingreso per cápita, el empleo o los índices de productividad y competitividad, pasando a ser una dimensión que cuenta decisivamente en todo proceso de desarrollo tanto como el fortalecimiento institucional, la existencia de tejido y capital social y la movilización de la ciudadanía⁴⁷¹.

Cultura es fin, causa y medio para el desarrollo⁴⁷². Ello es posible porque se parte de una concepción que entiende la <<cultura>> como un proceso "*y en cierto sentido, como un <<lenguaje>> o una forma de comunicación*"⁴⁷³; entiende la <<cultura>> en su sentido más amplio, considerándola como el "*conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias*"⁴⁷⁴. Esta concepción permite que ninguna cultura pueda invalidar a otra, sino que por el contrario, pueda enriquecerla con nuevos conceptos, categorías y puntos de vista.

El hecho de que la concepción de la cultura tenga un carácter amplio e inclusivo⁴⁷⁵, al igual que el concepto de Desarrollo Humano, dificulta su comprensión

⁴⁶⁹ *Ibidem*, p. 17.

⁴⁷⁰ *Idem*.

⁴⁷¹ REY, G. (2000): "*Cultura y Desarrollo Humano: unas relaciones que se trasladan*", p. 2; ponencia presentada al programa de la OEI "*Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad*".

⁴⁷² Esta afirmación será motivo de mayores reflexiones en el Capítulo Segundo, apartado B, dedicado específicamente al binomio indisoluble del desarrollo y la cultura.

⁴⁷³ UNESCO (1997): *op. cit.*, p. 114.

⁴⁷⁴ Concepto defendido durante la *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo*, celebrada en 1998 en Estocolmo, y expuesto anteriormente en la *Declaración de México sobre Políticas Culturales* (1982).

⁴⁷⁵ Concepción, por cierto, nada novedosa. Ya en 1871 TYLOR, E.B. señalaba que "*cultura, o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es el todo complejo que incluye el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto miembro de una sociedad*"; en Edward Burnett Tylor, *Primitive culture*, John Murray, 1871 (trad. cast.: *Cultura primitiva*, Madrid, Ayuso, 1977, p. 1); citado en KUPER, A (2001): *op. cit.*, p. 74. A ello debemos agregar que el razonamiento tyloriano presentaba profundas raíces que se nutrían

como una dimensión (aún relevante) del desarrollo. Hay que tener en cuenta que dichos conceptos son hiperreferenciales lo que conlleva una difuminación de sus posibles fronteras epistemológicas. Si la cultura hace referencia a los mecanismos mediante los cuales una colectividad se relaciona con el entorno, hace referencia a una manera de interpretar el mundo, ¿no se encuentra estrechamente imbricada con el desarrollo?, ¿no son conceptos indisociables?

Y si partimos de la idea de que el desarrollo puede interpretarse de muy diversas formas (estrechamente ligadas a la cultura de cada población) y no limitamos el concepto de desarrollo al modelo de desarrollo imperante, entonces: ¿qué límites establecemos entre cultura y desarrollo? Realmente ¿es la cultura una dimensión del desarrollo o es el desarrollo una dimensión de la cultura?

La respuesta que la UNESCO da a estos interrogantes es la afirmación de la inutilidad de plantear la relación entre la cultura y el desarrollo como si fueran dos cosas separadas, *"cuando en realidad el desarrollo y la economía son elementos, o aspectos, de la cultura de un pueblo"*⁴⁷⁶. Frente a esta afirmación clara y contundente hay autores que mantienen que las relaciones entre el desarrollo y la cultura siguen limitando el papel de ésta última a una mera dimensión de la primera. Martín-Barbero, a diferencia de la visión planteada por Germán Rey, señala que:

"La dimensión cultural del desarrollo se ha convertido últimamente en un tema central tanto en el ámbito político como académico. Pero ese interés disfraza en muchos casos un profundo malentendido: el que reduce la cultura a dimensión del desarrollo sin el menor cuestionamiento de la cultura del desarrollo que sigue aún legitimando un desarrollo identificado con el crecimiento sin límites de la producción, que hace del crecimiento material la dimensión prioritaria del sistema social de vida y que convierte al mundo en un mero objeto de explotación. Pensar ahí la cultura como dimensión se ha limitado a significar el añadido de una cierta humanización del desarrollo, un parche con el que encubrir la dinámica radicalmente

del pensamiento ilustrado francés y del empirismo británico (y no del relativismo), tradiciones de pensamiento igualmente presentes en el pensamiento respecto a la cultura planteado desde los organismos internacionales en el siglo XX.

⁴⁷⁶ UNESCO (1997): op. cit., p. 17.

*invasiva (en lo económico y en lo ecológico) de los modelos aún hegemónicos de desarrollo*⁴⁷⁷.

El enfoque de Washington en materia de desarrollo sin duda plantea la cultura en el sentido señalado por Martín Barbero, dado que mantiene como objetivo fundamental el desarrollo económico utilizando todos los mecanismos y recursos necesarios para su logro. Pero el enfoque del Desarrollo Humano confirma las afirmaciones de Germán Rey al insistir en la necesidad de la participación de la población en el ámbito cultural de las sociedades: en el derecho al acceso a la cultura pero también en su contribución a ésta. Plantea la necesidad del empoderamiento basado en el principio de autodeterminación cultural, manifestando la necesidad de devolver el poder a las comunidades. Esta posición no implica la reivindicación de independencia política para las <<minorías>>⁴⁷⁸ culturales o las mayorías culturales en situación marginal, reivindica la participación política de las diversas comunidades culturales en las sociedades, en los Estados⁴⁷⁹. La aceptación de la existencia de los estados multiculturales y la necesidad de la convivencia pacífica en pluralidad cultural cobra importancia en esta década y comienza a ser una cuestión relevante en las políticas nacionales.

La participación cultural, el empoderamiento cultural propuesto desde el PNUD, debería haber considerado las relaciones entre culturas, como una cuestión relevante e ineludible a la hora de lograr sociedades plurales democráticas. Considerando que las sociedades actuales y en gran medida las sociedades latinoamericanas gozan de una gran diversidad cultural, la participación social de las diferentes culturas conlleva necesariamente la apertura de espacios de intercambio e interrelación, no pudiendo quedar reducida a políticas para el fomento de sociedades multiculturales. Necesariamente o inevitablemente si deseamos la participación de toda la población en la

⁴⁷⁷ MARTÍN-BARBERO, J. (1999): *Tipología cultural*, Bogotá: Fundación Social; en REY, G. (2000): op. cit., p. 8.

⁴⁷⁸ El término <<minorías>> utilizado por los organismos internacionales abarca cuatro categorías diferentes de grupos: 1) Pueblos autóctonos o indígenas, cuyo linaje se remonta a los habitantes aborígenes del país, que tienen una relación particular con sus territorios y un sentimiento profundo de propiedad sobre lo que ellos consideran su tierra. 2) Minorías territoriales, grupos con una larga tradición cultural, que han vivido en contextos nacionales en los que las minorías son numerosas. 3) Minorías no territoriales o nómadas, grupos sin vínculos especiales relacionados con un territorio. 4) Inmigrantes que tenderán a negociar colectivamente su presencia cultural y religiosa en una sociedad particular.

cultura y en la búsqueda del desarrollo, ésta debe construirse mediante nuevas formas de ciudadanía a través de la senda del intercambio cultural; el diálogo intercultural en condiciones de igualdad se presenta inevitable para el logro de la participación⁴⁸⁰.

Pero las propuestas planteadas desde los Organismos Oficiales a la pluralidad cultural durante la década de los noventa se acercan en mayor medida a propuestas multiculturales, al menos, tal y como se entienden en este trabajo. Hay un reconocimiento expreso de la existencia de intercambio y de la influencia mutua entre las culturas, de la imposibilidad de culturas herméticamente cerradas. Frente a ello, la defensa de los derechos de las minorías⁴⁸¹, la defensa de los derechos de las poblaciones indígenas⁴⁸², la búsqueda de canales para la convivencia pacífica de las diversas culturas

⁴⁷⁹ Así lo clarifican el Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las NNUU y la Comisión de Derechos Humanos de las NNUU.

⁴⁸⁰ Estas ideas son acogidas en el siglo XXI, en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (París, 2001) que analizaremos en el Capítulo Cuarto de este trabajo. Adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en noviembre de 2001 en París.

⁴⁸¹ La regulación internacional que protege a las minorías data del año 1555, cuando la Paz de Augsburgo aseguró la protección de las minorías religiosas en Europa. Más tarde, el Tratado de Westfalia de 1648 y la Convención ruso-polaca de 1767 y 1775 garantizaron los derechos de los disidentes en Polonia, y el Tratado de Viena de 1815 otorgó la libertad de culto a las minorías religiosas y algunos derechos civiles. Los Tratados de Paz de 1919 exigieron a los antiguos y nuevos estados la protección de todos sus habitantes sin distinción de raza, religión, lugar de nacimiento, ... Posteriormente la Liga de las Naciones elaboró un procedimiento para reglamentar las disputas que involucrasen a las minorías, teniendo escasa vigencia. Ya en el marco de las Naciones Unidas, las diferentes propuestas a favor de los derechos de las minorías no prosperaron y fueron rechazadas hasta 1990, año en el que fue aprobada la *Carta de París* y la creación de un Alto Comisionado para las Minorías Nacionales. Posteriormente en 1992 se aprueba la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas*, siendo el primer instrumento completo y universal elaborado sobre este tema. Aunque dicha Declaración se centra en la defensa de la identidad étnica de las minorías, en su art. 2.5 señala que "*Las personas pertenecientes a minorías tendrán derecho a establecer y mantener, sin discriminación de ningún tipo, contactos libres y pacíficos con otros miembros de su grupo y con personas pertenecientes a otras minorías, así como contactos transfronterizos con ciudadanos de otros Estados con los que están relacionados por vínculos nacionales o étnicos, religiosos o lingüísticos*".

⁴⁸² El *Proyecto de Declaración sobre los derechos de las poblaciones indígenas -1994-* se caracteriza por ser fundamentalmente multiculturalista, defendiendo la identidad cultural indígena y denunciando cualquier proceso de asimilación e integración de sus culturas en otras. En su art. 7 se señala que "*los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo e individual a no ser objeto de etnocidio y genocidio cultural, en particular a la prevención y la reparación de: a) todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica (...); d) toda forma de asimilación e integración a otras culturas o modos de vida que les sean impuestos por medidas legislativas, administrativas o de otro tipo*"; y en el art. 8 destaca que "*los pueblos indígenas tienen el derecho colectivo e individual a mantener y desarrollar sus propias características e identidades, comprendido el derecho a identificarse a sí mismos como indígenas y a ser reconocidos como tales*". A pesar del enorme peso multicultural, los artículos 16 y 35 de esta Declaración ponen de manifiesto que en cierta medida se tienen en cuenta aspectos interculturalistas, ya

por parte de los gobiernos, la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa,... apuntan al fortalecimiento de sociedades plurales multiculturales en las que la búsqueda del equilibrio de fuerzas entre los diferentes sectores culturales de las sociedades cobra enorme relevancia.

A pesar de ello, la incorporación del pensamiento interculturalista a los documentos legales internacionales se realiza en mayor medida que en la década de los ochenta, poniendo de manifiesto cierta ambigüedad conceptual respecto a una apuesta clara ante la pluralidad cultural: ¿multiculturalidad o interculturalidad?

La *Declaración de principios sobre la tolerancia y plan de acción de seguimiento de las NNUU -1995-* es un documento básicamente favorable a la multiculturalidad, pero ello no implica que obvie totalmente el interculturalismo. Aunque en ningún momento éste se mencione de forma explícita, creemos que implícitamente se tiene en cuenta al señalar que la tolerancia se fomenta a través del "*conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión*" (art. 1.1.) y al realizar un llamamiento a los medios de comunicación para que desempeñen "*una función constructiva, facilitando el diálogo y un debate libres y abiertos (...)*" (art. 3.2.).

Igualmente, en el *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*⁴⁸³ de OIT se señala en su artículo 32 que: "*Los gobiernos deberán tomar medidas apropiadas, para facilitar los contactos y la cooperación entre los pueblos indígenas y tribales a través de las fronteras, incluidas las actividades en las esferas económica, social, cultural, espiritual y del medio ambiente*". Y a lo largo de todo el documento se reitera la necesidad de cooperación entre los gobiernos y los pueblos

que señalan que "*(...) Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta con los pueblos indígenas interesados, para eliminar los prejuicios y la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los sectores de la sociedad*" (art. 16); y continúa afirmando en el art. 35 que "*los pueblos indígenas, en particular los que están divididos por fronteras internacionales, tienen el derecho a mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y la cooperación, incluidas las actividades de carácter espiritual, cultural, político, económico y social, con otros pueblos a través de las fronteras (...)*".

⁴⁸³ Convenio n° 169 con entrada en vigor el 5 de septiembre de 1991.

indígenas⁴⁸⁴.

La *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo* tuvo en consideración esta corriente de pensamiento, manifestándose en su Plan de Acción sobre Políticas para el Desarrollo⁴⁸⁵ que *"los países deberán colaborar para crear un mundo de comunicación, información y comprensión intercultural, en el que la diversidad de valores culturales, de ética y de las conductas sea un factor de una verdadera cultura de paz"* (punto 11). Para su logro *"el diálogo entre las culturas debe constituir una meta fundamental de las políticas culturales y de las instituciones que las representan a nivel nacional e internacional, la libertad de expresión universal es indispensable para esta interacción y su participación efectiva en la vida cultural"* (punto 2). Este diálogo debe construirse bajo el imperativo del respeto mutuo ya que sin él, la globalización puede ser contraproducente a nuestra diversidad creativa y pluralismo cultural (punto 7).

Incluso en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (2001), a pesar de ser un documento que defiende ante todo la multiculturalidad, no deja de darse relevancia a la interculturalidad, manifestando que *"el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública"* (art. 2). Y en su artículo 7 se señala que:

"toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las

⁴⁸⁴ Igualmente destaca en este documento el reconocimiento de una serie de derechos colectivos y su insistencia en que *"deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente"* (art. 5. A) y *"deberá respetarse la integridad de los valores, prácticas e instituciones de esos pueblos"* (art. 5. B).

⁴⁸⁵ http://www.unesco.org/culture/laws/stockholm/htm_sp/actionpl3.shtml.

culturas".

El instrumento que sin duda más se acerca a la corriente interculturalista, tal vez por su propia naturaleza, es la *Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional*, que a pesar de haber sido proclamada en 1966 se ha mantenido intacta en su ratificación en 1994. Esta Declaración (como ya señalamos anteriormente) además de reconocer el valor de las culturas en sí misma reconoce el valor de la influencia mutua, el derecho de las culturas a conocer las aportaciones realizadas por todas ellas y la obligación de compartir sus conocimientos. E insiste en que la cooperación cultural debe estar basada en el intercambio y la confrontación de ideas realizadas más libremente.

A todo ello debemos añadir que para el logro de los objetivos establecidos durante el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural, ya señalados en la década anterior, la UNESCO como agencia especializada en la cultura y coordinadora de dicho decenio, se planteó entre otros, los siguientes objetivos en su Tercer Plan a Medio Plazo (1990-1995)⁴⁸⁶:

- Promover los intercambios culturales y la apreciación mutua de las culturas mediante la difusión de las obras maestras representativas de diferentes culturas y los intercambios de informaciones y experiencias.
- Promover los adelantos de la ciencia histórica que permitan comprender mejor la evolución de las culturas, las transformaciones sociales y la multiplicidad de modalidades de desarrollo y proseguir hasta su término todas las actividades ya emprendidas en este campo.
- Contribuir a la afirmación y al enriquecimiento de las identidades culturales fortaleciendo las relaciones interculturales, realizando estudios comparados sobre las culturas, apoyando la celebración de festividades culturales regionales y subregionales y emprendiendo proyectos interculturales (...).

Todos los documentos analizados ponen de manifiesto que desde los organismos internacionales se dio un papel relevante a las culturas y a la pluralidad cultural en el desarrollo. Se concedió especial relevancia al derecho a la identidad cultural, a la defensa de las tradiciones, al sostenimiento de la diversidad como imperativo ético,... cuestiones relacionadas con el multiculturalismo, al menos tal y como se entiende en este trabajo. Pero también se tuvieron en cuenta las aportaciones realizadas desde la corriente interculturalista al defender la necesidad del diálogo e intercambios culturales como fuente de desarrollo cultural.

Es decir, los organismos internacionales plantearon la necesidad de la interculturalidad en condiciones de igualdad, partiendo del multiculturalismo y del respeto y reconocimiento de la pluralidad cultural, y teniendo siempre como marco de desenvolvimiento los principios desarrollados en los derechos humanos, comunes a todas las sociedades. De esta manera se logró evitar la condicionante compañía del relativismo cultural⁴⁸⁷, limitando la tolerancia y desarrollando una ética común y universal basada en los derechos humanos, en la democracia, en la protección de las minorías, en el compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa, y en la equidad intra e intergeneracional⁴⁸⁸.

Otras aportaciones realizadas en la década de los ochenta influyeron en cierta medida en los documentos oficiales, sobre todo aquellas referentes a la teoría de la dependencia cultural. Así se pone de manifiesto en el *Informe Mundial sobre Cultura* editado por la UNESCO, que ya desde su primer capítulo plantea el concepto de 'injusticia cultural'. Dicha conceptualización hace referencia al siguiente hecho:

"todos los pueblos no tienen (...) la misma capacidad (o la misma libertad) para escoger. La desigualdad de acceso a los recursos, el poder político, la información y los medios de comunicación

⁴⁸⁶ UNESCO (1990): *Tercer Plan a Plazo Medio (1990-1995)*, UNESCO, París, p. 84.

⁴⁸⁷ Las numerosas críticas realizadas en la década de los ochenta al relativismo cultural encontraron una fuerte acogida en los organismos internacionales, a diferencia de otras aportaciones igualmente relevantes.

⁴⁸⁸ Estos fundamentos de una ética común universal fueron propuestos por la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo y se explican detenidamente en UNESCO (1997): op. cit., pp. 27-32.

*condicionan fuertemente dicha capacidad. Estas diferencias se aplican no sólo a los individuos, sino también a los grupos*⁴⁸⁹.

⁴⁸⁹ ARIZPE, L. y otros (2001): “*Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*”; en UNESCO (2001): *Informe mundial sobre cultura (2000-2001). Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, UNESCO/Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, p. 25.

Estas cuestiones fueron abordadas seriamente por diferentes analistas y ya han sido indicadas en la década anterior, aunque ellos plantearon una perspectiva más amplia al realizar dicho análisis respecto a países e incluso continentes, es decir, en el ámbito internacional.

Se requiere señalar por su importancia, que según la Comisión de la UNESCO *"la injusticia cultural está enraizada en los patrones de representación, de interpretación y de comunicación, e incluye la dominación, el no reconocimiento y la ausencia de respeto"*⁴⁹⁰. Entender y buscar canales para superar la injusticia cultural conlleva entender *"los conflictos, las desigualdades y las injusticias culturales, como parte de una realidad más amplia de crecientes desigualdades e injusticias en los campos económico, social y político. En este escenario más amplio, los factores en juego son la desigualdad de rentas, la falta de poder político o la ausencia de reconocimiento y respeto sociales"*⁴⁹¹.

En resumen, los organismos internacionales, a través de los diversos instrumentos que elaboran logran, a modo de metáfora, pintar un magnífico lienzo con hermosos colores multiculturales, destacando en él algunos trazos de colores interculturales. Ello puede deberse a las dificultades reales existentes en numerosos países del mundo donde culturas mayoritarias han sufrido fuertes ataques y rechazos, siendo silenciadas durante décadas y siglos. En estos casos, lamentablemente nada infrecuentes, el diálogo entre culturas se ve fuertemente dificultado por la historia y la tradición. La reivindicación y revalorización de la tradición colectiva de muchos pueblos no existen ajenas al temor de la pérdida cultural y ante ello, las posibilidades de intercambios con otras culturas se reducen a la mínima expresión; sobre todo si se proponen políticas de intercambios y encuentros interculturales entre culturas olvidadas y la cultura siempre recordada.

El hecho de que "su obra" no sea fundamentalmente interculturalista no impidió que la relevancia otorgada a la cultura en el desarrollo se viera reflejada en materia de cooperación cultural internacional. Así lo pone de manifiesto la realización de numerosos

⁴⁹⁰ *Ibidem*, p. 33.

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 30.

proyectos de participación y organización comunitaria, así como de incontables procesos de gestión local y regional que han asumido lo cultural como una dimensión muy destacada de sus diseños y de sus ejecuciones⁴⁹². Se dio prioridad a la implementación de proyectos dirigidos a los sectores de la población más desfavorecidos, que no en pocas ocasiones (ni por casualidad) poseen culturas marginadas. Los proyectos de desarrollo sostenible y local caracterizaron en gran medida esta década, asumiendo la diversidad cultural y la defensa de los valores y tradiciones respetuosos con el medio ambiente. La defensa del patrimonio cultural de la humanidad⁴⁹³, que en esta década amplía dicho concepto incluyendo el patrimonio lingüístico, las artesanías, las músicas,... también ocupó un lugar destacado.

Y por último, también gozó de relevancia la cooperación Sur-Sur y la cooperación cultural regional se fortalecieron, siendo numerosos los proyectos de cooperación implementados a escala regional⁴⁹⁴ en los que el intercambio de experiencias entre los países implicados constituían una parte relevante de dichos proyectos. De hecho, durante el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural se implementaron más de 1.200 proyectos encaminados a reforzar la importancia de la dimensión cultural del desarrollo. Y se reforzó el asesoramiento a los gobiernos en materia de políticas culturales, en particular en el ámbito de la administración reforzándose las capacidades endógenas⁴⁹⁵.

A pesar de este relevante avance, muchas aportaciones realizadas durante la década de los ochenta se han tenido en escasa consideración por parte de los organismos internacionales; al igual que la corriente favorable al mestizaje cultural que tanto eco tuvo en la última década del siglo XX. Sus contribuciones deberían de haberse

⁴⁹² En REY, G. (2000): op. cit., p. 9.

⁴⁹³ El patrimonio intangible cobra especial relevancia sobre todo debido a su fragilidad y vulnerabilidad. Este patrimonio hace referencia a las "*expresiones inmateriales que habitan la mente y el corazón de los seres humanos*"; en UNESCO (1997): op. cit., p. 119.

⁴⁹⁴ Proyectos de ámbito centroamericano, andino, caribeño, etc. proliferaron en dicha década frente a los proyectos nacionales.

⁴⁹⁵ Ejemplos de estos proyectos son: "Colegio Africano Itinerante para la Cultura y el Desarrollo", "El enfoque cultural de la prevención del VIH/SIDA", "Los aspectos socioculturales del medio ambiente y del desarrollo en las regiones costeras y las pequeñas islas" y "Los aspectos socioculturales de las

considerado a la hora de formular propuestas referentes al desarrollo, y más, en aquellos casos en los que se ha pretendido articular y entrelazar conceptos como desarrollo y cultura.

No cerraremos este apartado sin señalar algunas de las aportaciones realizadas respecto al <<mestizaje>>⁴⁹⁶, la <<hibridación>>⁴⁹⁷ o la <<fusión cultural>>⁴⁹⁸, por estimarlas sumamente sugestivas, relevantes y presentar un carácter novedoso respecto a décadas anteriores.

Antes de sumergirnos en las diferentes propuestas hemos de puntualizar que en numerosas ocasiones mestizaje, hibridación y fusión han sido conceptos utilizados a la hora de analizar las relaciones entre culturas. Todos ellos hacen referencia a una idea común, el surgimiento de una nueva cultura a través de la interacción entre culturas diferentes, con la consecuente pérdida de elementos culturales específicos de las culturas de origen. A pesar de esta confluencia existe en la actualidad una falta de consenso epistemológico respecto a los términos anteriormente señalados. Por ello es necesario clarificar que en este trabajo se utilizará el concepto de mestizaje porque consideramos que la hibridación nos acerca a la "producción artificial", al mundo de la técnica, al mundo vegetal. En cambio, el mestizaje nos sugiere mayor humanidad, mayor creatividad y posibilidades menos controladas y limitadas de enriquecimiento cultural, aspectos que

políticas y de los programas demográficos"; en http://www.unesco.org/culture/development/html_sp/index_sp.shtml.

⁴⁹⁶ El <<mestizaje>> se entiende como el cruzamiento de razas, según MOLINER, M. (1987): *Diccionario de uso del español*, GREDOS, Madrid, p. 402. Esta razón invita a autores como GARCÍA CANCLINI, N. (1996) a alejarse del uso de este concepto tan ligado al concepto de raza y optar por el de hibridación. Pero el Diccionario de la Real Academia ha introducido un nuevo significado de este concepto que hace referencia a la "*mezcla de culturas distintas, que da origen a una nueva*"; en Diccionario de la Real Academia Española (1992), p. 964.

⁴⁹⁷ La <<hibridación>> hace referencia a la operación conducente a la producción artificial de seres híbridos; es decir, de seres orgánicos que son producto del cruce de dos individuos de distinta raza, especie o género, según MOLINER, M. (1987): op. cit., p. 38. Ahora bien, por híbrido se entiende también por extensión, una cosa en la que se advierten dos procedencias o naturalezas distintas, según Idem.

⁴⁹⁸ Además de otros significados, presenta el de unión íntima de varias cosas, particularmente en sentido no material, según *Ibidem*, p. 1354. En un principio, el concepto de fusión podría despertar nuestro interés debido a que hace referencia a "unión íntima"; ahora bien, este concepto no es nuevo (se remonta a 1908 y fue acuñado por Israel Zangwill en su obra *The Melting Pot. Drama in four acts*) y se encuentra asociado a la idea de la búsqueda de una cultura nacional común que supere la pluralidad existente en el

consideramos indispensables a la hora de encontrar caminos para un mundo, en definitiva, más humano.

También debemos distinguir el mestizaje como propuesta política, ideológica o filosófica del mestizaje como fuente de descripción y análisis de la realidad. En esta ocasión nos centraremos en las obras de diversos autores que señalan que el mestizaje es un hecho, una realidad y no una propuesta a seguir. Sin entrar en un debate de lo obvio, lo que no puede ni debe esquivarse es la reflexión sobre las condiciones en que se está produciendo el mestizaje, si éstas son las deseables o las posibles y si además, existen otras posibilidades de mezcla entre culturas en el periodo histórico actual caracterizado por la globalización.

No será nuestro propósito abordar el fenómeno de la globalización y sus distintos enfoques ya que esta cuestión tan compleja nos alejaría de nuestro objeto de análisis, pero sí debemos señalar que el cambio fundamental que se ha producido a escala mundial se deriva de la desterritorialización de capitales, personas, mensajes, ideas... lo cual ha supuesto entre muchas cuestiones, el movimiento de personas fuera de su localidad y la circulación de mensajes mediáticos a través de las fronteras nacionales teniendo claras repercusiones en el ámbito cultural de las sociedades actuales⁴⁹⁹.

En este contexto reflexionaremos sobre algunas aportaciones de gran interés realizadas respecto a si la globalización facilita la homogeneización cultural o no. Consideramos este asunto de vital relevancia ya que condiciona en gran medida las posibles propuestas en favor de la pluralidad cultural.

Ferguson pone en cuestión el mito de la 'homogeneidad cultural global'⁵⁰⁰. Desde su punto de vista, el consumo global de determinadas marcas, medios y estilos de vida no

seno de las naciones, buscando en definitiva una sociedad homogénea (melting pot). Esta razón nos invita a evitar su utilización en este trabajo que persigue la pluralidad cultural.

⁴⁹⁹ Numerosos autores han tratado de describir la nueva situación a través de la teoría de flujos, entre los cuales destacamos a APPADURAI, A. y su obra *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy* (1990); y a CASTELLS, M. y sus trabajos *The Rise of the Network Society* (1996) y *The Power of Identity* (1997).

puede reducir la diversidad y la diferencia de las culturas. La cultura popular global únicamente añade un nivel más de complejidad al proceso de formación de la identidad. "Para esta autora es necesario distinguir entre identidades que están en la superficie y otras que están en el fondo"⁵⁰¹. Las identidades que están en la superficie no nos permiten establecer homogeneidades (una gorra de béisbol no quiere decir nada con respecto a lo que piensa su portador), mientras que en el fondo las identidades están constituidas por elementos como la raza, la religión, la región y el género. Establece pues, una clara distinción entre los usos de consumo (o determinados consumos) y las culturas, no pudiéndose limitar su estudio o análisis a éstos.

Pero los trabajos de Tomlinson defienden que podemos pensar la globalización en términos de imperialismo cultural. Primero, los productos culturales que se distribuyen a escala mundial provienen de Occidente (principalmente de los EEUU). Segundo, la globalización es una geometría del poder porque en ella se encuentran ganadores y perdedores, siendo en sí misma una perspectiva de los países dominantes en Occidente, y por último, podemos entender la influencia cultural como un resultado del capitalismo desde el punto de vista del imperialismo cultural. A pesar de ello, Tomlinson realiza importantes aclaraciones o matizaciones sobre estas contundentes afirmaciones, reconociendo que no se puede inferir nada sobre la conciencia partiendo de la mera presencia de productos culturales (en cierta medida este planteamiento lo acerca a Ferguson). Afirma que no existe una relación unidireccional en la que lo global determina lo local, en realidad la globalización es una dialéctica de lo global y local (glocalización). Y por último, rechaza el modelo centro-periferia propuesto desde el imperialismo tradicional ya que el mundo global se encuentra 'descentralizado'⁵⁰².

Frente a las aportaciones de Tomlinson destaca la contribución de Nederveen Pieterse. Él plantea la existencia de un contraflujo cultural frente a la cultura hegemónica

⁵⁰⁰ Estas ideas las expone la autora en FERGUSON, M. (1992): *"The Mythology about Globalization"*, publicado en *European Journal of Communication*, vol. 7, nº 1/marzo, 69-93.

⁵⁰¹ SINCLAIR, J. (2000): op. cit., pp. 70-72.

⁵⁰² TOMLINSON, J. (1997): *Cultural Globalization and Cultural Imperialism*; citado en *Ibidem*, pp. 89-93.

occidental⁵⁰³, criticando la teoría del imperialismo cultural que no tiene en cuenta el proceso de 'indigenización' de la cultura importada, *"o sea la influencia que pueden ejercer las culturas no occidentales; (...) y la herencia cultural no occidental que ya forma parte de la cultura occidental"*⁵⁰⁴.

Nestor García Canclini añade a estas reflexiones el hecho de que la hibridación cultural no sólo se trata de estrategias de las instituciones y los sectores hegemónicos. Plantea este autor que:

*"las hallamos también en la "reconversión" económica y simbólica con que los inmigrantes campesinos (latinoamericanos)⁵⁰⁵ adoptan sus saberes para vivir en la ciudad, y su artesanía para interesar a consumidores urbanos; cuando los obreros reformulan su cultura laboral ante las nuevas tecnologías productivas sin abandonar creencias antiguas, y los movimientos populares insertan sus demandas en radio y televisión (...)"*⁵⁰⁶.

Canclini afirma la existencia de una gran complejidad en el estudio de este proceso de hibridación y la existencia de lo que él denomina <<poderes oblicuos>>, no lineales, ni directos. Sus análisis recuerdan en cierta medida las aportaciones realizadas desde la teoría de la dependencia cultural que cuestiona el imperialismo por su simplicidad, y las teorías sobre la hegemonía de Gramsci frente a la dominación cultural.

Si a estas aportaciones añadimos los trabajos de Paul Willis ya expuestos anteriormente, nos llevan a plantearnos la dificultad, si no, la imposibilidad, de que las culturas asediadas desaparezcan. Esta cuestión es de suma relevancia porque pone en cuestión tanto el imperialismo cultural como la teoría asimilacionista y posibilitan plantearnos la viabilidad del mestizaje a pesar de los procesos de globalización existentes. Eso sí, en un marco de dependencia cultural.

⁵⁰³ Le interesan fenómenos como el 'rap' asiático en Londres, bagels irlandeses, colegialas mexicanas vestidas con togas griegas bailando al estilo de Isadora Duncan,... en *Ibíd.*, p. 125.

⁵⁰⁴ NEDERVEEN PIERTESE, J. (1995): *Globalization as Hybridization*, en FEATHERSTONE, M., LASH, S. y ROBERTSON, R. (comps.), *Global Modernities*, Sage, Londres, pp. 45-48; en *Idem.*

⁵⁰⁵ El paréntesis es nuestro.

⁵⁰⁶ GARCÍA CANCLINI, N. (1989): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F., p. 14.

Tal y como sugiere Rosaldo, *"la hibridación es la condición normal y actual de toda cultura, o de todas las culturas. Es decir no hay pureza, sólo un proceso de intercambio cultural"*⁵⁰⁷ ya que *"todos habitamos el mundo interdependiente (...) marcado por los préstamos que atraviesan las porosas fronteras nacionales y culturales que están saturadas de desigualdad, poder y dominación"*⁵⁰⁸. Es decir, el mestizaje no es producto de la casuística sino que es el resultado de una correlación de fuerzas, no sólo económicas y políticas, sino también y sobre todo culturales⁵⁰⁹. Es más, Ortiz, R. señala que:

*"(...) la identidad es algo que cada persona tiene que tramitar o negociar. Pero no es un asunto de elección, porque las negociaciones comienzan desde posiciones diferentes, desiguales. Implica que la hibridación es una condición necesaria a la que el individuo se tiene que adaptar, no es un estado elegido"*⁵¹⁰.

En estas afirmaciones se presenta un asunto de sumo interés, la existencia de hibridación en todas las culturas, la presencia de mestizaje como característica inherente a lo cultural. *"El mundo, pues, no consta de un mosaico de culturas, sino que es un río, constantemente cambiante, de culturas, con sus diversas corrientes siempre entremezclándose entre sí"*⁵¹¹. Aunque hay que tener en consideración que los caudales de los ríos nunca presentan la misma intensidad y ello es determinante a la hora de entremezclarse y configurar un nuevo cauce.

Por ello debemos puntualizar respecto a las aportaciones de Nederveen Pieterse, que la herencia cultural no occidental, que ya forman parte de la cultura hegemónica occidental, no modifica de forma significativa los sistemas sociales de ésta; no ocurriendo lo mismo al contrario. La cultura hegemónica occidental ha absorbido algunos aspectos de otras culturas, pero éstos han quedado relegados al ámbito de las artes (vestidos con

⁵⁰⁷ SINCLAIR, J. (2000): op. cit., p. 127.

⁵⁰⁸ ROSALDO, R. (1989): *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston, Beacon Press, p. 37; citado por KUPER, A. (2001): op. cit., p. 251.

⁵⁰⁹ ALEGRET, J. LL. (1992): op. cit., p. 17.

⁵¹⁰ Citado en SINCLAIR, J. (2000): op. cit., p. 123.

diseños étnicos, alimentos "exóticos" de otras poblaciones, música étnica...), lo que Ferguson denomina identidades que se encuentran en la superficie. Poco conocemos los occidentales de otros aspectos de la infinidad de culturas existentes en el resto del mundo: su organización social, su estructura familiar, su organización económica...

A pesar de la influencia ejercida por otras culturas importantes en el ámbito de la ideología, la filosofía,... éstas no han tenido profundas repercusiones. Se quiere indicar con ello que no se han producido modificaciones o mejoras basadas en el intercambio realizado en el ámbito político, social o económico del modelo occidental. En cambio, la influencia de la cultura occidental como modelo dominante, sí está produciendo transformaciones económicas, políticas y sociales en las culturas que asedia.

Podríamos afirmar, a modo de breve recapitulación, que en el decenio de los noventa se ha producido un avance importante y significativo en materia cultural. Los caminos se han ampliado y profundizado hacia propuestas que unen indisociablemente el desarrollo y la cultura. La necesidad de la defensa de las tradiciones culturales y las propuestas de intercambios culturales en un plano de igualdad son corrientes presentes en los organismos internacionales. Pero ¿cómo combinar realmente identidad y mestizaje si éste conlleva la pérdida, al menos parcial, de dicha identidad? ¿cómo lograr el mestizaje producto de un intercambio igualitario entre culturas? Quizás la propuesta mestiza sea un camino posible y todos debemos 'perder para ganar'; perder y ganar identidades tanto superficiales como profundas. En este milenio los organismos internacionales deberían considerar con mayor seriedad y profundidad los análisis y propuestas del mestizaje cultural, el cual hasta el momento ha brillado por su ausencia. Por ello, compartimos los planteamientos de Samir Amin al afirmar que:

"Los organismos de desarrollo se han vuelto enormemente sensibles a esos asuntos, de forma que han cambiado su retórica sin

⁵¹¹ ARIZPE, L., JELIN, E., MOHAN RAO, J. y STREETEN, P. (2000): *Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*; en UNESCO (2001): op. cit., p. 24.

*desafiar los regímenes y políticas de uso. Encontramos un discurso constante respecto de las 'mujeres en desarrollo', o referencias al respeto de los valores culturales y al desarrollo sostenible, pero escasean los ejemplos en que alguien se toma la molestia de realizar un análisis preliminar de las relaciones fomentadas por el sistema capitalista expansionista y su influjo en los roles masculinos y femeninos, en los valores culturales existentes o en la reproducción de las condiciones naturales de producción*⁵¹².

Concluiremos este apartado señalando que cinco décadas ricas en aportes y enfoques nutrirán la humilde propuesta teórica y ética que guiará el análisis de la cooperación internacional en América Latina ante la pluralidad cultural. La elaboración de dicha proposición está condicionada y acotada por una perspectiva ético-epistemológica fundamentada en un pilar constante: la pluralidad. Esta obsesiva idea abordará todos los ámbitos y los conceptos fundamentales analizados hasta ahora, es decir: desarrollo, cooperación y cultura. Los conceptos que se propondrán como necesarios, aunque sabemos que con toda probabilidad no guiarán el siglo XXI, serán: estilos mixtos de desarrollo, pluralidad mestiza y cooperación horizontal (diversa y plural). Iniciemos pues una propuesta conceptual teniendo en cuenta que hay ideas siempre eternas, aunque éstas naveguen contracorriente. La necesidad de un mundo justo, donde todos puedan participar de los beneficios del desarrollo y disfrutar de sus culturas, lejos de ser una moda efímera es una necesidad urgente.

"Permitamos, pues, un "idealismo condicional", aventurándonos en el terreno problemático de lo posible en vez de confinarnos en el pesimismo de lo probable".

Susan George
(1987)

⁵¹² AMIN, S. (1998): op. cit., p. 174.

CAPÍTULO SEGUNDO

UNA ÉTICA DEL DESARROLLO VÁLIDA ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL Y SUS CONSECUENCIAS EN EL DESARROLLO, LA CULTURA Y LA COOPERACIÓN

A. LA ÉTICA DEL DESARROLLO ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL.

INTRODUCCIÓN.-

“(...) la realidad es un campo de opciones cuyos contenidos se materializan en prácticas constructoras de realidad. Lo anterior obliga a que los hechos sean leídos desde el potencial que contienen según las distintas opciones de futuro que el investigador se plantea ante sí. Marco de referencia que no necesariamente se ajusta al conocimiento acumulado (...).

Si actuamos de conformidad con la premisa de que la realidad socio - histórica no solamente se explica, sino que también se construye desde opciones, (...) el análisis que se efectúe de ella no reconocerá como exclusivo parámetro a las estructuras teóricas, sino además, a los valores y a las opciones ideológicas, que también son parte de los mismos presupuestos del razonamiento científico”.

Zemelman (1993)

Vivimos momentos especialmente delicados, donde toda propuesta ética provoca una reiterada sonrisa socarrona originada por *“una completa indiferencia respecto a todo valor, respecto a cualquier intento –que en adelante será ‘patético’- de oponerse al orden vigente de este ‘mundo al revés’”*¹. A pesar de ello hay que asumir riesgos y plantear propuestas transgresoras, propuestas rebeldes que vayan más allá de la norma, de los valores vigentes, de los principios y fundamentos del actual modelo de desarrollo. Y aunque las condiciones actuales inviten a la resignación y a la irreflexión, tal y como sugiere Martin Hopenhayn:

¹ BARCELONA, P. (1996): *Postmodernidad y Comunidad. El regreso de la vinculación social*, Trotta, S.A., Madrid, p. 9.

“los sueños colectivos que sucumbieron al rigor de la historia piden a los sobrevivientes que no sucumban, a su vez, a la tentación de la letanía. Tampoco es el hilo de la euforia, que proclama el fin de los tiempos duros y el advenimiento del paraíso soft y cool. La forma en que hoy tiende a invocarse el olvido, tras su invitación a la plasticidad y a la libertad, huele a consagración de la injusticia (...) Habrá que constatar lo irrecuperable, y en una misma operación, tantear lo reciclable. Si algunos mitos de emancipación parecen haber estallado en mil pedazos, de esos mitos siempre habrá retazos, esquirlas y jirones que proveen parte de la materia prima para elaborar nuevos proyectos colectivos”².

Y es precisamente esta tarea de reciclaje creativo en la que nos hemos embarcado, aprendiendo del pasado (de manera especial de la década de los setenta), recordando los logros y los anhelos; haciendo uso de la memoria histórica pretendiendo pensar lo imposible y aventurándonos a soñar cómo debería ser el mundo. Pero señalando que *“pensar lo imposible no es pensar lo impensable, es pensar algo que puede tener atisbos de posibilidad. Y en ese nombrar lo innombrable reconocemos nuestro trágico devenir: aquello que hubimos de seguir nombrando porque no es, aquello de cuya posibilidad supimos tanto como de su improbabilidad”³*. Porque el esfuerzo que realizaremos no cae en un optimismo sin sentido, es un esfuerzo a pesar de y por las circunstancias, ya que son precisamente éstas las que nos obligan a seguir buscando caminos, tallando brechas en un sistema que se presenta como si de hierro estuviese forjado.

FUNDAMENTOS ÉTICOS Y FILOSÓFICOS.-

Hemos tratado en este apartado de exponer y sacar a la luz, la ética del desarrollo que condiciona nuestros planteamientos respecto al desarrollo y la cultura, y sus consecuencias en la cooperación. Los fundamentos éticos y filosóficos se encuentran siempre presentes, sea de forma explícita o implícita, al moldear una

² MARTÍN HOPENHAYN (1994): *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Chile; citado por GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. (2001): *La quiebra del quietismo. Contra los mitos de la identidad, el consenso y la indiferencia*. Capítulo Inaugural de la obra TELLER, M. y MARTÍNEZ, L. (comp.): *Ética y ciudadanía*, Ediciones CIPOST, Caracas, p. 4, (en prensa).

³ GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. y TOLEDO PADRÓN, Z. (2002): *"El futuro de la Humano"*. Conferencia extractada del texto *Del inhabitable yo al sí mismo habitado. Notas para un tránsito*; en Hilos y Laberintos. Irrupciones pedagógicas, Miño y Dávila Editores, p. 11 (en prensa).

propuesta axiológica. En este caso, hemos valorado la conveniencia de hacerlos explícitos. Ello nos ha supuesto en ocasiones fuertes conflictos entre lo que estimábamos “políticamente correcto” y los fundamentos que en realidad condicionan nuestra existencia, nuestro pensamiento y el presente trabajo.

Nuestro criterio crítico de partida no se fundamenta en un juicio de valor o en hechos subjetivos; establece sus cimientos en un juicio empírico de hecho: la existencia de millones de personas excluidas del sistema. *"Nuestro mapa del mundo es sobre todo un mapa del hambre donde uno come cuanto quiere y donde tres no comen cuanto ni cuando quieren, y donde otros no lo hacen y de resultas de ello se mueren"*⁴. De hecho, la situación actual de 4.400 millones de personas que viven en el mundo en desarrollo⁵ respecto a las necesidades básicas materiales, no deja de ser aterradora:

- 880 millones (1/5) no tienen energía y proteínas suficientes en sus dietas.
- 2.640 millones (3/5 partes) carecen de saneamiento básico.
- 1.100 millones (1/4) no tienen vivienda adecuada.
- 748 millones (el 17%) no tienen acceso a servicios modernos de salud.
- 11 millones de niños menores de cinco años mueren al año por causas evitables.

La educación para todos continua estando muy lejos de ser alcanzada:

- 250 millones de niños son utilizados como mano de obra, siendo imposible o muy deficitaria su escolarización.
- 125 millones de niños no reciben enseñanza alguna.
- 880 millones (1/5) de los niños no asisten a la escuela hasta el quinto grado.
- 800 millones de adultos son analfabetos.

⁴ DÍAZ, C. (1995): *Valores del futuro que viene*, Nossa y Jara Editores, Salamanca, p. 59.

⁵ Datos extraídos de PNUD (1998): *Informe sobre Desarrollo Humano 1998*, Mundi-Prensa, Madrid, p. 2; de BORREN, S. (2001): *"Ciudadanía global: posibilidades (y limitaciones)"*; en VV.AA. : *Porto Alegre. Otro mundo es posible*, Foro Social Mundial, El Viejo Topo, España, p. 192; y de MARTÍNEZ, J. (2002): *Desarrollar el subdesarrollo*; en GALDÓN, G. (ed.) (2002): *Mundo, S.A. Voces contra la globalización*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona, p. 48.

La realidad respecto a la pluralidad cultural no deja de ser menos alentadora; aunque hemos de puntualizar que somos conscientes de que antes que nada, y por supuesto antes que la cultura, está la vida en sí misma; aunque creemos que para su desarrollo y no para su mera producción y reproducción⁶, la cuestión cultural se torna en una cuestión de enorme relevancia. La cultura se ha convertido en un objeto de consumo en manos de las empresas transnacionales bajo el criterio fundamental del aumento de sus beneficios económicos, los cuales van a parar a manos de una minoría. Sirviendo a este fin, se produce una tendencia a la homogeneización cultural a escala mundial en torno a los patrones de producción, comercialización, uso de medios masivos de comunicación y consumo, originados principalmente por los países occidentales opulentos⁷. Una de las consecuencias más visible de estos procesos es la muerte de 25 lenguas cada año en el mundo y el hecho de que 4.800 lenguas de las 6.000 que se hablan actualmente podrían desaparecer en los próximos años⁸.

Cualquiera de estos datos, por señalar algunos de los más básicos, es sencillamente inmoral; y son éstos los que nutren los planteamientos éticos que aquí se proponen. No podemos rechazar que estamos partiendo de una ética empírica negativa, en el sentido de que su pilar fundamental se encuentra en la impugnación del sistema dominante actual, considerándolo inservible porque lo es para la mayoría de las personas que a su vez lo sustentan. "(...) decir NO es abrir posibilidades para decir SÍ a infinidad de caminos"⁹.

Se propone como punto de partida una ética del desarrollo que pone de manifiesto que el enorme número de personas "desechables" del sistema (mujeres y hombres que por no ser, no son ni objeto de explotación), no es una cuestión de azar y natural; sino que por el contrario, el modelo vigente es un sistema de muerte y destrucción premeditado y calculado. Los grandes responsables y promotores del

⁶ Siguiendo los planteamientos de Enrique Dussel sobre la ética de la liberación, partimos del principio ético material de producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto ético.

⁷ SUNKEL, O. (1980): "La interacción entre los estilos de desarrollo y el medio ambiente en América Latina"; en REVISTA DE LA CEPAL, n° 12, Santiago de Chile, diciembre de 1.980, p. 29.

⁸ Datos presentados por el Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL) en la Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos (1996) celebrada en Barcelona; art. publicado en EL PAÍS, 21 de marzo de 2001, p. 43.

⁹ GOULET, D. (1999): *Ética del Desarrollo. Guía Teórica y Práctica*, Colección Cooperación y Desarrollo, IEPALA, Madrid, p. 99.

sistema actual conocen a la perfección el costo de la erradicación de la pobreza: "sólo alrededor del 1% del ingreso mundial y no más del 2 al 3% del ingreso nacional en todos los países, salvo los más pobres"¹⁰. Es evidente que la pobreza no se elimina porque no se quiere¹¹, aun siendo un imperativo ético planteado desde el propio sistema.

En el mundo quechua, antes de la invasión de los europeos, existían tres preceptos éticos del mundo: 'Ama Llulla. Ama Kella. Ama Sua'. Eran tres preceptos negativos que proponían evitar la existencia de víctimas, el desequilibrio y la injusticia. Dichas disposiciones continúan teniendo vigencia para el mundo actual; porque aún sabiendo que es imposible un mundo perfecto, debemos contribuir a la conformación de un mundo lo menos imperfecto posible, de tal manera que únicamente existan las víctimas inevitables, que se establezca un equilibrio en las relaciones Norte-Sur, en materia medioambiental, en la expansión de las diversas culturas,... en definitiva, que exista justicia social y cultural.

Así, aunque se parte en un principio de una ética negativa de denuncia y rechazo, es necesario construir alternativas y no quedarnos en un mero análisis e interpretación de los hechos, desarrollando una ética positiva que posibilite ya no sólo la producción y la reproducción de la vida, sino su desarrollo; una ética que sustente la transformación del sistema actual y permita afrontar "el desafío de 'construir lo inédito viable', sobre todo si se nos está haciendo 'inviable lo édito'"¹². Pensar que no hay alternativa posible a la realidad que nos abrumba, es en palabras de Zemelman, un

¹⁰ PNUD (1997): *Desarrollo Humano: Informe 1997*, Mundi-Prensa, Madrid, p. 131.

¹¹ El Consenso de Monterrey (2002) se ha alcanzado a un precio muy alto: el del propio contenido de los compromisos asumidos. "El documento actual no aporta ni una sola garantía acerca del cumplimiento de los objetivos de desarrollo del milenio: no hay ideas, no hay compromisos y, lo que es más grave dada la finalidad de la conferencia, no incluye un solo recurso nuevo para el desarrollo"; ARIAS, M. (2002): "56 millones de vidas en juego", art. publicado en EL PAÍS, 17 de marzo 2002, p. 23. A pesar de ello, algunos pequeños compromisos se han logrado, pero de carácter poco significativo ante la realidad que apremia. La UE se comprometió a alcanzar en el 2006 la media del 0,39% y EEUU se comprometió a otorgar una ayuda adicional de 5.000 millones de \$. Estas cifras resultan ridículas frente al 0,7% o frente a los 1.000 millones de \$ diarios de subvenciones que los países ricos destinan a proteger su agricultura.

¹² GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. (1998): *Pedagogía y alteridad*. Conferencia extractada del texto *Nos equivocamos, nos deshumanizamos. Del grotesco teológico al esperpento político*, presentada en la Asamblea Nacional de Educadores de Caracas, LABORATORIO EDUCATIVO, Caracas, p. 2.

doblegamiento ideológico, un acto de fe "(...) que, en la medida en que no se tiene conciencia de que es un doblamiento tal - es terrible decirlo, pero hay que discutirlo- es la creación de la subalternidad. Y es distinto adscribirse a una opción a conciencia, que es una opción conscientemente decidida -cualquiera sea ésta- a ser un subalterno que cree en el discurso que se impone como único posible"¹³.

En líneas generales, el sistema vigente neoliberal parece una entelequia, una mera abstracción imposible de atrapar y ser modificada; pero en realidad es obra de los seres humanos (de algunos seres humanos) siendo posible su transformación. Por ello se pretende una ética que va más allá del materialismo contemplativo o meramente teórico¹⁴; una ética que se despliega para analizar las causas y el origen de la situación de la mayoría de la población del planeta y potencia las luchas transformadoras de numerosos sectores disconformes con la realidad. Transformar es lo que se propone la razón ética crítica, responsable y práctica que avanza desde posiciones negativas para retornarse como positivas, retándonos a una acción comprometida¹⁵ que huye del inmovilizador fatalismo de 'es el destino, todo está escrito, nada podemos hacer contra él'.

Los terribles problemas que afectan al mundo son responsabilidad nuestra, con independencia de que también lo sean de otros. Los seres humanos, como seres sociales, tenemos la necesidad y la responsabilidad de transformar el mundo en que vivimos. Apelamos por ello a una ética responsable que invite a mirar de frente lo que sucede y

¹³ ZEMELMAN, H. (1999): *La historia se hace desde la cotidianidad*; en VV.AA. : *Fin del Capitalismo Global. El Nuevo Proyecto Histórico*, Tlalaparta, México, p. 195.

¹⁴ Siguiendo a Marx que comprendió que la crítica debía situarse en un nivel de abstracción que permitiera un ataque teórico y analítico de-constructivo preciso, pertinente, eficaz, irrefutable, contra el sistema de eticidad vigente en aquel entonces en Europa; en DUSSEL, E. (1998): *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Valladolid, p. 318.

¹⁵ Para Enrique Dussel este paso sólo es posible a través de un proceso ético que seguiría la siguiente secuencia: 1.- ¡He aquí una víctima!; 2.- Este acto o mediación (sistemas formales instrumentales en último término, que se reproducen exitosamente a sí mismos pero matan a las víctimas) que no permite vivir a la víctima, le niega al mismo tiempo su dignidad de sujeto y la excluye del discurso; 3.- Esto que allí está en la miseria es una víctima de un sistema X; 4.- A esta víctima la re-conozco como un ser humano con dignidad propia y como otra que el sistema X; 5.- Ese re-conocimiento me/nos sitúa como re-sponsable/s por la víctima ante el sistema X; 6.- Yo estoy asignado por el deber ético, porque soy responsable de ella, de tomar a mi cargo esta víctima; 7.- Siendo re-sponsable ante el sistema X por esta víctima debo (es una obligación ética) criticar a dicho sistema porque causa la negatividad de dicha víctima; y 8.- ¡No obres de manera que tu acción cause víctimas, porque somos re-sponsable de su muerte, tú y yo, y por ello seríamos criticables por su asesinato!; en *Ibidem*, pp. 369-376.

no esquivar las miradas hacia otro lado. *"Si fuéramos animales podríamos naturalmente dar la espalda a los sufrimientos de la humanidad para ocuparnos de nuestro propio pellejo"*¹⁶; pero no lo somos y no podemos eludir la tarea de analizar el cómo y el porqué de esta nefasta situación e imaginarnos un mundo mejor. Denis Goulet señala que dicha responsabilidad se fundamenta en *"(...) la creencia de que los actores humanos no están siempre sometidos a determinismos absolutos, sino más bien que pueden responder a la llamada de los fines que perciben que humanamente merecen la pena. Precisamente porque somos humanos, somos <<responsables>> de crear condiciones que mejoren la humanización de la vida"*¹⁷.

Esta responsabilidad nos lleva a utilizar la razón, como guía de sus principios éticos, desconsiderando que los empobrecidos del sistema sean algo inevitable e inherente a todo desarrollo. Debe utilizarse la razón para poner en tela de juicio el estado de situación:

*"la razón exige un orden racional de la vida y critica las condiciones irracionales prevalecientes que no satisfacen sus exigencias. La capacidad de la razón para conducir la vida humana y la práctica social presupone que la mente tiene acceso a normas y conceptos que proporcionan las bases para criticar el estado de cosas existentes, así como el ideal a realizarse en la vida social. La razón crítica presupone una autonomía del sujeto y la capacidad de descubrir verdades que trasciendan y nieguen a la sociedad dada, con el fin de alterar la realidad irracional hasta que armonice con las exigencias de la razón"*¹⁸.

Pero la ética responsable que aquí proponemos avanza desde posiciones individuales para retornarse en colectiva a través del diálogo con los <<otros>>¹⁹. Creemos que entablar este diálogo es más factible entre aquellos que se encuentran en posiciones más desfavorecidas, ya que como bien expresa Paulo Freire:

¹⁶ Carta del 30 de abril de 1867 de Carlos Marx a Johann Becker; en *V.I. Lenin. Marx Engels Marxismo*. Edición. en lenguas extranjeras, Pekin, Primera edición 1980; en www.marx2mao.org

¹⁷ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 72.

¹⁸ KELLNER, D. (1984): *"Herbert Marcuse and the Crisis of Marxism"*, MacMillan, London, p. 132; citado por DUSSEL, E. (1998): op. cit., p. 330.

¹⁹ Haremos uso del término <<otros>> no sólo en sentido antropológico sino también político, al hacer referencia con él a los millones de seres humanos empobrecidos y silenciados; es decir, que sufren injusticia social y cultural.

"(...) nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho a decirlo (...) Esta es la razón que imposibilita el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, (...) entre los que niegan a los demás el derecho a decir la palabra y aquéllos a quienes se ha negado este derecho (...) Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante"²⁰.

Un diálogo entre los sectores dominantes y los que no lo son, entre "sordos y enmudecidos", presenta realmente serias dificultades. Parece más factible que se pueda configurar y consolidar una ética responsable a través de encuentros y diálogos entre sectores y/o culturas marginados. Esta ética debería de emanar de la toma de conciencia de los afectados por el sistema, toma de conciencia que va más allá de un cuestionamiento subjetivo, de descubrirse a sí mismo como explotado o excluido del sistema. La ética que soñamos conllevaría responsabilidad por el 'otro', por el 'otro silenciado'; conllevaría la necesidad de comunicación y encuentro entre sectores y/o culturas asediados donde se reconozca al 'otro', no ya simplemente como *alter ego* (otro 'como yo'²¹), sino al 'otro' como otro (*alter ul alter*). El reconocimiento de la alteridad del otro se vuelve imprescindible para un diálogo simétrico y transformador. La posibilidad de configurar espacios de encuentros simétricos, o lo menos asimétricos posibles, se haya entre los sectores y/o culturas marginales; serán ellos los que puedan establecer espacios de verdadera democracia y participación, aspecto fundamental en una ética del desarrollo responsable.

Pero claro, ante estos planteamientos cabe cuestionarse entonces: ¿qué puede aportar una profesora universitaria occidental que no sufre directamente las más graves

²⁰ FREIRE, P. (1984): *Pedagogía del oprimido*, Siglo veintiuno editores, México, p. 105.

²¹ "Este <<reconocimiento>> contiene, en primer lugar, un aspecto material - en cuanto tiene como contenido la dignidad del Otro como sujeto real-; pero, al mismo tiempo, es la bisagra por la que se pasa dialécticamente (*übergehen*) o se fundamenta el orden de la razón discursiva, ya que la discursividad argumentativo-moral se origina desde el reconocimiento presupuesto de la dignidad e igualdad del otro sujeto argumentante. Dicha razón discursiva alcanza, en el consenso, la validez intersubjetiva por la participación simétrica de los Otros reconocidos y tratados efectivamente como iguales. Es la responsabilidad por el Otro como igual. Por su parte, la razón instrumental (y también la estratégica) es subsumida por la razón ética de factibilidad, que tiende a una utopía, formula un proyecto posible y posteriormente opera o efectúa realmente la norma, acto, institución o sistema de eticidad (lo <<bueno>> o <<malo>>), pudiendo igualmente evaluar a posteriori sus consecuencias"; en DUSSEL, E. (1998): op. cit., p. 461.

consecuencias del sistema? Reconocer esta importante limitación no impide hacernos corresponsables de la situación actual y actuar en consecuencia. Consideramos que es importante el papel de las culturas contrahegemónicas (dentro de las cuales nos ubicados) en la búsqueda de soluciones para transformar el mundo. Las culturas no hegemónicas se encuentran relegadas fuera del marco institucionalmente reconocido, de ahí la función significativa de las culturas contrahegemónicas, que sin llegar a otorgarles el papel principal de salvadoras, pueden y deben ser instrumentos en manos de los silenciados para hacer oír su voz, ser portavoces de los incontables silencios. Un trabajo teórico contrahegemónico sobre desarrollo y cultura que no atienda las voces de las personas asediadas, es un trabajo vacío y sin sentido.

No pretendemos averiguar la "fórmula mágica" y precisa para solucionar los problemas del mundo. Hemos de tener en cuenta que el desarrollo no se considera una meta a alcanzar, ni un objetivo. Es un proyecto, un proceso inconcluso, una construcción colectiva en constante cambio y transformación que a su vez genera cambios y transformaciones en favor de todos los miembros de la sociedad, de ahí su complejidad. Además este proceso no se producirá en una armonía absoluta, los conflictos constituirán sin duda parte integrante de éste. Pero es que así debe ser o ¿es que acaso frente al modelo dominante generador de un pensamiento único es necesaria una alternativa que genere un pensamiento único alternativo? Creemos que no hay un solo futuro para toda la humanidad sino muchos futuros, donde la reflexión y el debate deberían ayudar a configurarlos.

Evidentemente no estamos imaginando futuros diversos caracterizados por las injusticias sociales y culturales; estamos defendiendo diversos futuros donde la pluralidad cultural sea atendida y tenida en cuenta. Por ello, es necesario arriesgarse a establecer unos principios fundamentales de una ética del desarrollo que permita a todas las personas disfrutar de éste sin renunciar a su cultura, o al menos a ésta en su totalidad. Esta afirmación nos parece sumamente relevante, porque la revisión de todas las culturas será necesaria y deberá realizarse basada en unos principios éticos. Las culturas al igual que el desarrollo son procesos en cambio y transformación que deben encontrar nuevos caminos para la mejora y superación de las limitaciones que impidan

configurar sociedades social y culturalmente justas. La revisión de la cultura hegemónica es ineludible, pero también lo es la necesidad de revisar las culturas no hegemónicas y las contrahegemónicas a la luz de nuevos principios éticos del desarrollo, *"pues los valores no son algo dado, que manifiestan lo que somos, sino también lo que aún no somos y queremos ser. Tolerar sin más lo que somos entraña cerrar la puerta a (no tolerar) lo que pensamos que debemos ser"*²².

VALORES DEL HOY. ÉTICAS DEL POR-VENIR.-

Hemos señalado anteriormente la necesidad de una ética del desarrollo empírica, crítica, racional, responsable, práctica y transformadora. Dichas características deberán guiar los principios que la sustentan. Pero además, hemos de tener en consideración la necesidad de una razón estratégica crítica donde los fines, los medios y los métodos propuestos para lograr conformar otras maneras de desarrollarnos se encuentran enmarcados o acotados por los valores éticos que aquí se plantean, porque *"los valores se demuestran, al menos hasta cierto punto, pero al final sencillamente se muestran, conforme al primado de la acción"*²³.

Cuando tratamos de establecer los principios de una ética del desarrollo, y no únicamente de una ética contra la pobreza²⁴, la búsqueda de alternativas cobra enorme complejidad. El principio de que el desarrollo debe permitir la satisfacción de las necesidades básicas no parece ser cuestionable desde un punto de vista ético. *"Los desacuerdos surgen cuando nos movemos más allá de los confines de los bienes necesarios para mantener la vida y tratamos de justificar el desarrollo sobre la base de que <<enriquecer>>²⁵ la vida no la hace más <<humana>>. Aquí abundan los <<filtros de la cultura>> y hacen que sean problemáticas todas las cuestiones"*²⁶.

²² ARTETA, A. (1998): *La tolerancia como barbarie*; en CRUZ, M. (comp.): *Tolerancia o barbarie*, Gedisa, Barcelona, pp. 61 y 62.

²³ DÍAZ, C. (1995): op. cit., p. 128.

²⁴ Hemos de puntualizar que en este momento del análisis estamos haciendo referencia al concepto tradicional de pobreza.

²⁵ En sentido estrictamente material.

²⁶ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 54.

A pesar de dicha dificultad insistimos en que la vida de los seres humanos no se limita a un estómago lleno o a un cuerpo caliente; más allá de su mera supervivencia, las personas buscan también desarrollar sus capacidades además de disponer de bienes que les permitan mejorar su existencia²⁷. Limitarnos a defender únicamente el derecho a la vida y a su reproducción sería una “retirada”, que si bien puede ser entendida como estratégica e inevitable, empecemos por no morir, creemos que nos puede llevar a situaciones de las cuales será imposible volver a tomar posiciones, “(...) *al hacer del derecho a la vida el primer y básico derecho, se corre el peligro de considerarlo al final el único*”²⁸. El derecho al desarrollo debe ser igualmente un imperativo ético, pues la vida no consiste en sobrevivir sin más, consiste en vivir con justicia y dignidad.

En la búsqueda de principios y valores éticos válidos para el desarrollo, hemos comenzado por la reflexión en torno a las diversas éticas vigentes en expansión. Su crítica y análisis nos permitirá fundamentar la modesta propuesta que presentaremos.

Creemos que las sociedades en general, y en especial las sociedades desarrolladas, están regidas por una serie de éticas que caracterizan un modelo de desarrollo basado en el individualismo y el consumismo desenfrenado actualmente en expansión. Denis Goulet coincide en esta interpretación de la realidad. Para él los bienes económicos son bienes instrumentales, sin embargo en nuestras sociedades de consumo,

"los bienes útiles tienden a arrogarse los atributos de bienes absolutos o que valen por sí mismos. Esta monumental inversión de valores - en plena carrera dentro de los países <<desarrollados>>- augura un futuro inquietante por cuanto difumina la diferencia de prioridad de necesidades. Peor todavía, siembra esperanzas irreales en las poblaciones subdesarrolladas, mientras impide que los países

²⁷ Nos alejamos, por tanto, de una ética que se limite a defender la mera supervivencia, a eliminar la pobreza desde una concepción clásica. Hemos de tener en cuenta que la mayoría de los O.I.G. se han limitado a utilizar un concepto de pobreza reducido al 'umbral de la pobreza' y limitado a mínimos vitales, a parámetros cuantitativos (1\$/día) que no hacían referencia a otros criterios de bienestar. En este trabajo se considera, siguiendo las propuestas de Alfonso Dubois, que un ser humano o una comunidad no es pobre cuando tiene la oportunidad de desarrollar su potencial como personas, cuando dispone de las capacidades mínimas para poner en marcha su particular e indelegable búsqueda de la forma de vida que le satisfaga; es decir, cuando puede *"emprender el camino que le lleve a elegir la combinación deseable y a esforzarse por conseguir los recursos necesarios para que se haga realidad"*; en DUBOIS, A. (2000): *Equidad, bienestar y participación. Bases para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro*, Hegoa/Universidad del País Vasco, Bilbao, p. 44.

²⁸ ARTETA, A. (1998): op. cit., p. 71.

*desarrollados hagan cambios estructurales en los mecanismos del mercado mundial y en sus sistemas productivos, tal como pide el desarrollo universal"*²⁹.

La Ética de la Est-ética.-

Comprar productos que donen el 0,7% independientemente de cómo estén fabricados; los apadrinamientos de niños y niñas invocados a través de miradas perdidas; los donativos generosos en cuentas bancarias que se realizan en escasos minutos; las subastas de productos en pro de tal o cual proyecto, son acciones que en los últimos años están cobrando relevancia. La solidaridad se ha convertido en una inversión rentable hasta para las multinacionales³⁰.

No pretendemos realizar un ataque frontal a dichas acciones, sin duda valiosas y nada desdeñables, pero no podemos evitar cuestionarnos si están fundamentadas en una 'ética para acallar la conciencia'. Tal como señala, Lipovetsky, el 'altruismo indoloro' de masas es uno de los valores que está cobrando relevancia en las sociedades desarrolladas ante el problema del hambre y la miseria. *"Los individuos se sienten cada vez menos orientados a cumplir deberes obligatorios pero cada vez más conmovidos por el espectáculo de la desdicha del prójimo"*³¹.

Pero, ¿cómo evitar el 'altruismo indoloro' que imposibilita cualquier toma de conciencia y posterior acción transformadora? La clave de una nueva ética se encuentra en la responsabilidad; en la responsabilidad en la construcción de la participación social, cultural, económica y política.

²⁹ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 73.

³⁰ Miles de compañías, incluidas las españolas, realizan en la actualidad *Informes Verdes y Sociales* respecto a sus contribuciones a la conservación del medio ambiente y a la existencia en ellas de una ética y responsabilidad empresarial social. Concretamente el 45% de las compañías más grandes ya hacen sus *Informes Verdes*. Éstas saben que los consumidores aprecian más los productos si sus métodos de fabricación son ecológicos y las políticas de sus empresas son más activas y solidarias; información publicada en EL PAÍS, el 9 de junio de 2002, p. 29.

³¹ LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona, p. 140.

Sin llegar al extremo de pensar que esos problemas no son nuestros y no nos incumben; sí pensamos que deseamos contribuir a mejorar el mundo sin complicarnos demasiado la vida y sin que nos quiten mucho tiempo para ir de compras o ver la tele. Muchas veces la solidaridad emana de una responsabilidad individual, de un proyecto personal de vida pero con escasas obligaciones sociales debido, en palabras de Aranguren, a que *“se ha introducido una sustitución compensatoria de los valores morales por los triviales valores estéticos del espectáculo narcisista de uno mismo y para los demás”*³². Vivimos en un ilusionismo *“(...) que agranda la propia imagen en lugar de socializarla, y por eso el gregarismo no resulta incompatible con la ilusión inducida de ser cada cual el feliz guerrero vikingo, el héroe, la más bella del baile, el sujeto superyoico por excelencia reforzado por el Corte Inglés adulador”*³³.

Incluso en los colectivos de mayor vigencia, como los ecologistas, feministas, de defensa de las poblaciones indígenas, de los derechos humanos, se abordan las diferentes problemáticas del mundo de forma parcializada considerando cada cual la suya la más importante. Los análisis críticos en materia medioambiental, en materia de género, en materia de cultura, se encuentran desconectados, cuando en realidad están íntimamente imbricados en el modelo actual de desarrollo. La crítica debe ser realizada al sistema en su conjunto y no a determinados aspectos de éste; es su validez global lo que debe ponerse en cuestión³⁴. Hasta que no entendamos que los problemas de los indígenas, de las mujeres, de los pobres, tienen una raíz común, no avanzaremos hacia soluciones realmente globales y válidas para todos³⁵. Las luchas parciales deben configurarse en proyectos más ambiciosos. La responsabilidad no puede limitarse a ser individual o ‘minigrupal’, si quiere realmente ser transformadora debe tener un carácter colectivo.

³² LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1990): *Moral española de la democracia 1979–1990*, Claves de la Razón Práctica nº 3, Madrid, p. 5.

³³ DÍAZ, C. (1995): op. cit., p. 157.

³⁴ Se intentan rescatar los planteamientos de la primera Escuela de Frankfurt, donde los distintos trabajos críticos abordados por Marcuse, Horkheimer y Adorno, entre otros, trataban aspectos de un mismo problema: *“la opresión dominante y masificante de la Totalidad vigente, de la sociedad industrial liberal capitalista y burocratizada, de la cultura de la Modernidad en crisis, que aniquilaba la posibilidad de una vida auténtica del individuo y de la creatividad transformadora”*; en DUSSEL, E. (1998): op. cit, p. 330.

³⁵ Respecto al análisis de las exigencias de las poblaciones indígenas alejadas de otros sectores pobres es de interés KRAUZE, E. (2001): *“Nueve inexactitudes sobre la cuestión indígena”*; art. publicado en EL PAÍS, el 8 de marzo de 2001, p. 13.

Otra de las cuestiones que requieren reflexión respecto a la Ética de la Est-ética, es el hecho de que bajo ella va tomando una nueva perspectiva el dicho 'nada humano me es ajeno'. Hoy en día existe una enorme fascinación por los viajes turísticos a países "exóticos" para conocer otras realidades, comidas, vestidos, artesanías,... Viajamos kilómetros y pagamos altos precios por conocer otras culturas; pero somos incapaces de acercarnos a una comunidad de gitanos, de chinos, de marroquíes,... que están a escasos kilómetros (y a veces hasta metros) de casa para conocerlos mejor. Ir lejos y contactar, nos permite coger un avión y volver a "perder el contacto" de forma absolutamente controlada. Hasta a eso nos permitimos llegar; compartir la vida diaria y cotidiana con los 'otros' es pedir demasiado.

Así las cosas, la reivindicación del mestizaje cultural a través del principio de la participación se vuelve una propuesta bastante compleja; pero no por ello menos necesaria. La defensa de la multiculturalidad se presenta *a priori* como la propuesta más factible y por ello la más defendible; pero la multiculturalidad e incluso el interculturalismo son propuestas escasamente ambiciosas. Ambas están elaboradas para defender las trincheras culturales sin asumir el riesgo de la revisión y el análisis de la propia cultura, sin asumir que tal vez sean necesarios procesos de aculturación en todas ellas desde la libertad de cada sujeto y cada grupo cultural.

No estamos defendiendo procesos de asimilación como los existentes en la actualidad, pero sí afirmamos que el mestizaje sólo es posible si hay intercambios culturales reales, y ello pasa inevitablemente por un complejo equilibrio entre la endoculturación y la aculturación³⁶. Evidentemente las relaciones han de mantenerse en un plano de igualdad ya que de lo contrario estaríamos defendiendo procesos de dominación cultural. En ellos no debería tenerse miedo a los cambios necesarios, si parten de decisiones libres y están fundamentados en una ética que permite a todas las personas y a todos los pueblos desarrollarse; no debería tenerse miedo a que los 'otros' nos interpelen, nos reten y desafien a cuestionarnos nuestro modo de ser y de estar en el mundo; nos incomoden y desasosieguen respecto a nuestra identidad y nuestra diferencia.

³⁶ ALEGRET, J.LL. (1992): *Reflexions sobre la interculturalitat*, en VV.AA. : *Sobre interculturalitat*, Fundació SER.GI/ Programa Trama, Girona, p. 20.

La Ética de la Fon-ética.-

El uso de palabras donde prima su sonido y no su significado está ganando espacios de muy diversa naturaleza. La utilización constante y reiterada en los discursos cotidianos de valores como la <<solidaridad>>³⁷ en temas que afectan a la cooperación internacional y la tolerancia asociada a las políticas culturales, ha conllevado su desvalorización, perdiendo su posible carácter transformador. A pesar de ello, o por ello, son valores de moda.

La solidaridad asume y acepta la existencia de relaciones entre desiguales, relaciones jerarquizadas y verticalistas³⁸. Puede ejercerla sólo aquel que se encuentra en una situación de ventaja frente al 'otro', no poniendo en riesgo dicha situación de asimetría ni conllevando necesariamente un intercambio recíproco. Este valor se ha incorporado de tal manera a nuestras sociedades que llega a utilizarse con excesiva frecuencia como sustituto del valor de la justicia. La justicia social y cultural desaparece del lenguaje y los hechos cotidianos, cediendo el paso amablemente a la solidaridad; una solidaridad que potencia una ayuda al desarrollo encubridora del modelo vigente generador de injusticia. Y no encontramos palabras mejores que las escritas por Roque Dalton para expresar esta situación:

³⁷ Existen diferentes acepciones de dicho concepto pero tal vez la más divulgada es la que hace referencia a la "actitud de una persona con respecto a otra u otras cuando pone interés y esfuerzo en una empresa o asunto de ellos"; en MOLINER, M. (1989): "Diccionario de uso del español", Gredos, Madrid, p. 1195. O "adhesión circunstancial a la causa o empresa de otros", Diccionario de la Lengua Española, XX edición, 1985, tomo II, Espasa, Madrid. Pero también solidaridad puede significar "relación entre personas que participan con el mismo interés en cierta cosa", o "particularmente, que se sienten unidas en la comunidad humana"; en MOLINER, M. (1989): op. cit., p. 1195. Ninguna de dichas acepciones parecen adecuadas para la propuesta que proponemos. Las dos primeras dan a entender que la solidaridad sólo puede ejercerla una persona que se encuentra en situación de ventaja frente a otros, no implica reciprocidad sino interés en empresas 'de otros', no comunes. En cambio, la tercera y la cuarta acepciones sí que enfatizan el 'interés común', pero presentan un lato grado de abstracción al no definir qué tipo de intereses se persiguen o si esa unión es irremediable o libre.

³⁸ Sobre otras concepciones del valor y el concepto de la <<solidaridad>> puede consultarse, DE SEBASTIÁN, L. (1996): *La solidaridad. << Guardián de mi hermano >>*, Ariel, Barcelona, pp. 12-31. Y sobre el concepto de <<tolerancia>>, VV.AA. (2002): *la INTOLERANCIA*, Academia Universal de las Culturas, Granica, Barcelona.

*"Ésa es la palabra tramposa:
La que denuncia la generalidad infinita del mal
Y propone soluciones de hormiga.*

*El actual régimen social es injusto: construyamos letrinas.
El latrocinio nos ahoga:
Dejemos prendas usadas de vestir en el traspatio
Para que el buen ladrón no se vea obligado a seguir adelante.
La prostitución prolifera: enseñemos a leer a las muchachas.
La explotación es la principal relación humana del país: oremos.*

*No se trata tan sólo de preferir el verbo a la acción:
Se trata de establecer una palabra que con su brillo
O con el brillo de soluciones fantásticas
Oculte el sonido profundo de la realidad, su verdad última"³⁹.*

Frente a la solidaridad y la ayuda, la reciprocidad nos parece una característica extremadamente necesaria en un valor referente a las actitudes ante la relación con el 'otro'. Por ello, el valor de la <<cooperación>> nos parece más acertado para una ética del desarrollo, siempre y cuando se aleje de su uso habitual⁴⁰. Sería entendida como los lazos que se establecen en igualdad de respeto y dignidad en beneficio (económico, social, cultural y político) de todos los participantes, permitiendo situaciones de mayor justicia en la que todos dan y reciben. La co-operación supone construir de forma conjunta, posibilita nuevas alternativas colectivas partiendo del principio de que toda persona tiene valores que aportar en beneficio de la humanidad. En realidad, bajo el valor de la cooperación que proponemos, los conceptos de donante y receptor se diluyen para dar paso al de cooperante.

Conviene clarificar que por beneficio se entiende la mejora de la justicia social y cultural, de tal manera que los lazos de cooperación deben tener presente dicho fin. Y que el carácter (económico, social, cultural y político) de las donaciones y recepciones estarían en función de las riquezas y necesidades de cada participante, y no debería de

³⁹ Reflexión introductoria del libro de GONZÁLEZ PARADA, J. R. (1995): *La función de las ONGs en la ayuda al desarrollo*, IRU, Bilbao.

⁴⁰ Por <<cooperación>> se entiende *"unir la propia acción o influencia a otras para producir cierto resultado"*, en MOLINER, M. (1989): op. cit., p. 761. Ello no implica que dicho resultado beneficie a ambas parte o no vaya en contra de otras personas. Sin duda, los grupos neo-nazis europeos cooperan enormemente entre sí.

subscribirse a un tipo exclusivo de beneficio (intercambios puramente económicos o intercambios puramente culturales).

El uso del valor de <<tolerancia>>⁴¹ ha sido tal, que produce cierto hastío⁴². La tolerancia⁴³ llega a convertirse en un valor asociado a la indiferencia y al escepticismo, asociado a la pereza, dejadez o cobardía que nos aleja de la indignación ante lo injusto. El derecho de soberanía sobre cada uno, bajo el principio de 'no injerencia en asuntos ajenos' se convierte en la bandera defendida por los tolerantes. Pero el derecho a la injerencia y a la intolerancia no resulta disparatado frente a:

*"cierto "folklore" que quema a las viudas con sus difuntos esposos, ni con el canibalismo, por muy religioso que pueda parecer, ni con las mutilaciones genitales que sufren ochenta millones de mujeres en el mundo por no sé qué extraña voluntad de Alá, así como tampoco con la afición depredadora del hombre blanco a la que eufemísticamente se le llama comercio libre, competitividad o modernización"*⁴⁴.

Este valor clave en la propuesta multiculturalista puede encontrarse ligado a un pensamiento misantrópico y por ello, su uso tiene el riesgo de conllevar la defensa del aislamiento cultural; *"(...) se ofrece ya como una forma de barbarie, en su acepción de pobreza intelectual y confusión de categorías, criterios y valores morales o políticos"*⁴⁵. Debemos ir pensando en la necesidad de un nuevo valor, *"la tolerancia es una virtud débil, que nos permite sobrevivir a las diferencias pero que no nos enseña a vivir <<con la diferencia>>"*⁴⁶. Podemos atrevernos a pensar en el mestizaje como valor, el

⁴¹ Por <<tolerancia>> se entiende consentir, no oponerse, aguantar o resistir; en MOLINER, M. (1989): op. cit., p. 1332.

⁴² Una de las escasas utilizaciones correctas del concepto de tolerancia en los medios de comunicación ha sido la realizada por el Instituto Canario de la Mujer en las campañas publicitarias de los años 2001/2002: "FRENTE A LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES: TOLERANCIA CERO".

⁴³ Las primeras referencias a la tolerancia aparecen en los siglos XVI y XVII. Antes del Renacimiento numerosos autores realizaron aportaciones al respecto pero uno de los más destacado fue sin duda John Locke con su *Carta sobre la tolerancia* (1685). En el siglo XVIII con la Ilustración, destacamos a Voltaire y su obra *La Henriade* (1728); y en el siglo XIX a Stuart Mill con *Sobre la libertad* (1859). Ya en el siglo XX señalaremos las aportaciones de Popper con su artículo *Toleration and Intellectual Responsibility* (1987) y las de Marcuse con *Tolerancia represiva* (1977).

⁴⁴ CEDÓN DE LEÓN, V. (1995): *"La matria: un proyecto de mestizaje"*; art. publicado en la rev. EL VIEJO TOPO, nº 82/febrero, Barcelona, p. 80.

⁴⁵ ARTETA, A. (1998): op. cit., p. 54.

⁴⁶ PIASTRO, J. (1998): *Identidades en movimiento*; en CRUZ, M. (comp.): op. cit, p. 145.

valor del <<mestizaje>>⁴⁷ que nos permita no sólo vivir en la diferencia sino disfrutar y beneficiarnos de ella.

Otros valores como libertad e igualdad se encuentran igualmente presentes en el discurso hegemónico, aunque la mayoría de la población se encuentra privada de gozar de estos valores que el mismo sistema ha llegado a proclamar como derechos. Aún así, y a pesar del tiempo transcurrido desde el inicio del pensamiento ilustrado, continúan siendo válidos y vigentes; pero debe ser clarificado el sentido dado a dichos valores en este trabajo, dada la variedad de significados que pueden atribuírseles.

El concepto de <<libertad>> puede variar de un grupo cultural a otro, aunque todos en última instancia la persigan como un valor de su sociedad⁴⁸. En este trabajo, la libertad se entiende como el derecho de cada persona y grupo cultural de escoger sin injerencias un modo de vida y un <<estilo de desarrollo>>⁴⁹, y poder revisarlo y cambiarlo a la luz del contacto con otras formas de vida. Desde esta concepción, la libertad tiene mucho que ver con la cultura, con la diversidad de posibilidades culturales, de tal manera que el ostracismo no sería una opción válida en un marco de libertad.

Desde la perspectiva en que trabajamos, el principio de igualdad logra intimar con el principio de la pluralidad porque ser <<diferente>> no es sinónimo de ser <<desigual>>; es más, sin igualdad no hay diferencia. *“De hecho no hay idea más potente, más radical, que la idea de igualdad. De pocas cosas andamos más necesitados que de su reivindicación. Y, por supuesto, de pocas cosas andamos más*

⁴⁷ Siguiendo el significado otorgado a <<mestizar>> que hace referencia a *"adulterar la pureza de una raza por el cruce con otras"*; en MOLINER, M. (1986): op. cit., p. 402; proponemos este valor con el siguiente sentido: <<adulteración de la pureza de una cultura por el cruce con otras en la búsqueda de justicia social y cultural>>.

⁴⁸ Por ejemplo, los beduinos del Sahara miran con desprecio a las personas que <<necesitan>> una multitud de objetos que les agobian, creen que la libertad de una persona es inversamente proporcional a la cantidad de bienes que necesita poseer. Los gitanos en España aplican un juicio similar a los que no son libres para vagar de una parte a otra, porque están <<atados>> a sus posesiones y en último término por ellas; en GOULET, D. (1999): op. cit., p. 61.

⁴⁹ Por <<estilo de desarrollo>> entendemos <<la manera precisa y dinámica adoptada en un momento histórico concreto por un sistema determinado a la hora de organizar y asignar los recursos humanos y materiales, con el objeto de resolver los interrogantes sobre cómo ampliar la gama de opciones de toda la población mediante decisiones colectivas basadas en la participación>>. Dada la relevancia de dicha concepción será analizada con detenimiento en el próximo apartado.

sobrados que de coartadas para la desigualdad”⁵⁰. Precisamente la desigualdad es la garante de los procesos de homogeneización cultural en torno a la cultura marginadora occidental, impidiendo en última instancia la pluralidad y otorgando escasas posibilidades a la configuración de estilos de desarrollo alternativos. Es necesario que todas las personas y sociedades tengan las mismas posibilidades para poner en marcha su particular e indelegable búsqueda de forma de vida. Para ello, todos los grupos culturales deberán tener las mismas posibilidades de acceder a los recursos humanos y materiales necesarios para emprender la forma de vida elegida; es decir, igualdad de oportunidades para configurar estilos de desarrollo diferentes que permitan la pluralidad en las formas de vivir. Sólo la igualdad garantiza la posibilidad de la riqueza de la diferencia, de escapar a un pensamiento único y a un único modelo de desarrollo determinado por una minoría.

La Ética de la Gen-ética.-

Sin ninguna posibilidad de realizar cuestionamientos, los avances en materia de tecnología genética han caracterizado el siglo XX y condicionarán el futuro⁵¹. Aunque muchos genetistas se esfuerzan en utilizar dicha ciencia para demostrar el origen común de la humanidad y para desmontar las numerosas teorías racistas⁵²; no deja de preocuparnos su utilización para el logro del 'superhombre' o/y la fabricación en laboratorios de personas exactamente iguales a otras. Ninguno de los dos objetivos nos parece éticamente correcto.

Si hasta el momento la clonación de vegetales y animales se ha realizado con fines meramente económicos, dudamos que la clonación humana se realice realmente con otros intereses más nobles. El 'superhombre' genético es anhelado con fines competitivos, en la búsqueda de la persona adecuada para el modelo actual; de hecho *"la privatización del genoma humano y la patentización generalizada del ser vivo abren*

⁵⁰ CRUZ, M. (1999): *Hacerse cargo*, Paidós Ibérica, Barcelona, p. 21.

⁵¹ En mayo de 2002 la UE aprueba por primera vez la financiación de proyectos de investigación con células embrionarias con cargo al VI Programa Marco de Investigación y con un costo de 17.500 millones de euros; noticia publicada en EL PAÍS el 16 de mayo de 2002, p. 28.

⁵² Los resultados del estudio del genoma humano publicados en 2001 han sido sin duda una relevante contribución en contra de la raciología científica.

al capitalismo nuevas perspectivas de expansión"⁵³. Pero aún en el caso hipotético de perseguir un "ser artificial" configurado con la ética del desarrollo que aquí pretendemos defender, nos opondríamos a ello. Creemos, como Paulo Freire que "la estructura social (y cultural)⁵⁴ es obra de los seres humanos y que, por esto, su transformación será igualmente obra de los seres humanos"⁵⁵. La búsqueda de un ser humano perfecto a través de la tecnología nos parece un reto absurdo; el reto de un mundo mejor corresponde a la humanidad y las claves de su logro se encuentran en ella, en su propia e imperfecta naturaleza⁵⁶.

Y ante los sujetos clónicos que nacerán fruto del terror al azar, al riesgo, a la pluralidad, a la vida misma,... únicamente puntualizar como señala Gonzalo Romero que "lo clónico es el hambre de hoy, el hambre de siglos, lo clónico es la injusticia de siempre, las estructuras que oprimen al hombre, del que ya se sabe cada vez menos. Lo clónico son los corazones mediocres(...)"⁵⁷.

Urge una ética del sujeto que permita que éste sea rescatado de su negación en el sistema, cambiando de forma radical su papel de participante como mero consumidor a protagonista activo en la toma de decisiones a través de la participación económica, política y cultural. Una ética fundamentada en el ser humano y no en la economía, en la participación y no en la mera democracia representativa, posibilitará la conformación de un nuevo sujeto histórico que no estará constituido únicamente por la clase o la cultura. El nuevo sujeto histórico tendrá sin duda muchos adjetivos: femenino, indígena, empobrecido, en definitiva tendrá una identidad configurada por múltiples identidades⁵⁸, será en definitiva plural.

⁵³ RAMONET, I. (2001): *Globalización, desigualdades y resistencias*; en VV.AA.: "Porto Alegre..." op. cit., p. 86.

⁵⁴ El paréntesis es nuestro.

⁵⁵ FREIRE, O. (1979): *Educação e Mundança*, Paz e Terra, Río de Janeiro, p. 48.

⁵⁶ Sobre esta importante cuestión puede consultarse la obra de Fukuyama (2002) titulada *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. En ella, el autor "alerta respecto al ingreso en un espacio moral desconocido y probablemente fuera de control. Su temor a las consecuencias devastadoras le impulsa a demandar la intervención de los poderes públicos -él, que fue estandarte liberal- y a urgir una mayor reflexión ética sobre el futuro -él, que había clausurado el porvenir-"; en VERDÚ, V. (2002): "El hombre 'post' "; art. publicado en EL PAÍS, el 14 de abril de 2002, p. 30.

⁵⁷ Cita de Gonzalo Romero señalada por DÍAZ, C. (1995): op. cit, p. 135.

⁵⁸ La idea de la identidad constituida por múltiples identidades será abordada con posterioridad dada su relevancia.

La Ética de la Diet-ética.-

Mientras millones de seres humanos se encuentran en extrema miseria, preocupados únicamente por encontrar la manera de sobrevivir durante el día de hoy, en Occidente nos entretenemos en devorar a marcha forzada y a continuación, a marcha forzada, a eliminar todo el exceso de alimentación para estar en "plena forma". Y es que, "(...) uno de los problemas de Occidente es que no sabe a ciencia cierta qué hacer con sus grasas, y que no se entera aún de que hay que comer menos y producir más, más y con mucha más sustancia, sobre todo con más sustancia ética"⁵⁹.

Frente a esta necesidad de producir, pero también de consumir una ética válida para todos, nuestra obsesión por el consumo, del que no escapa el alimenticio, llega hasta la antropofagia, que roba y expolia a los demás hasta el punto de comérmolos de una u otra forma, ya que les negamos la vida⁶⁰. Si llegáramos a comprender la importancia de los incontables actos de consumo que realizamos diariamente y las repercusiones negativas para los 'otros', estaríamos en la posibilidad de cuestionarnos nuestro modelo de desarrollo. Y si además fuéramos conscientes de las posibilidades reales existentes en el acto de consumir como instrumento de lucha, llegaríamos a comprender que uno de los canales o armas no violentas más eficaces contra el sistema actual de desarrollo se encuentra delante de nuestra vista⁶¹.

La Ética de la Cibern-ética.-

El advenimiento de la sociedad de la información ha aumentado, sin duda, las posibilidades de acceso de las personas a múltiples fuentes de ideas. Pero lejos de que dicho acceso sea generalizado, en realidad, como en el resto de las materias, se produce una <<desigualdad digital>>⁶². Las personas que disponen de acceso a Internet son muy

⁵⁹ DÍAZ, C. (1995): op. cit., p. 127.

⁶⁰ En *Ibidem*, p. 128.

⁶¹ Esta idea se desarrolla con claridad y fuerza en KLEIM, N. (2001): *NO LOGO. El poder de las marcas*, Paidós, Barcelona.

⁶² En la actualidad sólo cerca de 45 millones de personas tienen acceso a Internet, es decir sólo aproximadamente un 2,4% de la población mundial; y cerca del 80% no tiene acceso a las comunicaciones básicas; en TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2000): "*Las diez tendencias principales del s. XX*"; art. publicado en *El Nuevo Diario* del 27 de septiembre de 2000, Managua, Nicaragua.

escasas; pero aún así, esta tendencia es tan acusada que está generando una nueva forma de adquirir información caracterizada por su fragmentación. El absurdo de la expresión 'estamos conectados' roza la ironía, cuando en realidad tendríamos que indicar, si fuéramos mínimamente rigurosos: 'estamos fragmentados'; se agolpan las ideas y mensajes en nuestras mentes, pero no se generan nuevos saberes, sintiéndonos “un puzzle” cuyas piezas no hay manera de encajar.

Y es que el problema de la adquisición de información, es que es sólo eso: información. Para que la información contribuya al conocimiento es necesario que ésta sea articulada en un pensamiento estructurado y global, mucho más complejo que una base de datos. Este hecho es muy relevante porque la solución de los problemas actuales pasa por un pensamiento globalizado e integrado que permita encontrar las causas de todos ellos en el 'maldesarrollo global'. Ello supone el reto de construir una auténtica sociedad del conocimiento nutrida de la diversidad cultural, donde cobra especial relevancia la transmisión del patrimonio cultural de la humanidad, que incluye no sólo la cultura hegemónica sino todas las culturas. Sólo así se podrán encontrar alternativas con unos mínimos de factibilidad.

Este hecho nos lleva a una reflexión inevitable, la existencia de intereses sociales comunes frente a los cuales, el tan conocido tejido social debería ir consolidando una perspectiva mundial, conectando las muchas e infinitas acciones particulares y locales que al estar fragmentadas no logran su objetivo. No es nada nueva esta propuesta, la configuración de tejidos solidarios internacionales⁶³ lleva en marcha hace varios años; el Movimiento Antiglobalización y el Foro Social Mundial (FSM) son los ejemplos más estelares de éstos. Aún así, es necesario señalar las grandes dificultades existentes para elaborar de manera conjunta propuestas compartidas y aceptadas por todos.

El Movimiento Antiglobalización se caracteriza por funcionar bajo los principios de coordinación descentralizada. Si bien esta forma de "organización desorganizada" permite coordinar actividades de forma hábil, rápida y muy difícil de controlar, presenta también sus debilidades. Ya sabemos que *"la época de los manifiestos discutidos mil*

⁶³ Preferimos la utilización de 'tejido' solidario como alternativa a la 'red'. Es una cuestión netamente conceptual, el tejido nos protege, calienta y cobija; las redes nos atrapan, nos ahogan...

veces y de los consensos forzados está dando paso a una cultura de intercambio frenético, algunas veces compulsiva, de información continua y poco estructurada" ⁶⁴. Este tipo de intercambio cultural, característico de la cultura dominante en Internet, se está reflejando en el propio movimiento al que "se le da mejor la velocidad y volumen que la síntesis" ⁶⁵; pero la síntesis debería de ser, en definitiva, el objeto último, utilizando las ventajas de la velocidad y el volumen de información. Todos los participantes activos y comprometidos en la transformación del mundo, como son las personas que mantienen vivo el movimiento antiglobalización, deberían reflexionar sobre ello, a no ser que queramos que este movimiento termine limitándose a "un movimiento de "acechacumbres" persiguiendo a la burocracia internacional como si fueran un grupo de rock famoso de gira por el planeta" ⁶⁶.

Es necesario tiempo y sosiego para articular las miles de propuestas, a veces contradictorias, para cambiar el mundo. El proyecto de otro mundo es un proyecto colectivo, siendo necesarias la cohesión y complicidad de los movimientos sociales a través del intercambio y la participación ciudadana. Para ello se necesitan espacios de encuentro en la tierra y no en el ciberespacio; se necesita tiempo para el diálogo y la confrontación de ideas, por ello el FSM es una iniciativa que permite completar las acciones de denuncia realizadas desde el MA fundamentadas en una ética negativa, con acciones encaminadas a la búsqueda de soluciones compartidas fundamentadas en una ética positiva. Ya no se trataría de 'pensar globalmente, actuar localmente' sino de 'pensar y actuar globalmente'. Coincidimos con Tortosa cuando puntualiza lo siguiente: "Me refiero a la creación de redes (...) con el propósito de producir una <<densidad social>>, como la llamaba Durkheim, que haga cambiar el estado del sistema. La metáfora es siempre la misma: se trata de ir añadiendo poco a poco más y más grados al agua hasta que rompa a hervir" ⁶⁷.

⁶⁴ KLEIN, N. (2002): *Como una nube de mosquitos*; en GALDON, G. (comp.) (2002): op. cit., p. 171.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 175.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 176. Hemos de puntualizar que la autora realiza esta afirmación en forma de cuestión para el propio movimiento.

⁶⁷ TORTOSA, J.M. (2001): *El juego global. Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*, Icaria / Antrazyt nº 172, Barcelona, p. 230.

Pero pensar y actuar supone alejarnos del riesgo de la realidad virtual que tanta aceptación está teniendo en nuestras sociedades. La realidad virtual está logrando crear ilusiones multisensoriales que pueden generar una relación ambigua y contradictoria de nuestra experiencia del mundo, ante el “glamouroso encanto” del macrototalitarismo cibernético. Nos encontramos ante la apertura a espacios inéditos e ilimitados de la imaginación y el deseo, pero también, al control de la obediencia electrónica. Si no hallamos canales para librarnos de ésta sumisión, y realmente poner la informática al servicio de la humanidad, únicamente ésta contribuirá a generar un ‘pensamiento virtual’ mientras la vida sigue su ‘curso real’ hacia la aniquilación.

Frente a esta ética de ilusión y de espejismo se requiere de una ética política, una ética fuertemente nutrida de la realidad a pesar de que ella nos disguste; sólo enfrentándonos a ella podremos lograr superarla. La evasión es una de las tantas armas que el sistema pone a disposición de la población para evitar conflictos y transformaciones; y en ella invertirán mucho las multinacionales en este milenio. Y frente a los “encuentros en la tercera fase” proponemos encuentros reales en la tierra, enfrentarnos a la realidad desenmascarada y dolorosas, para poder encontrar vías hacia la justicia social y cultural permitiendo la <<redistribución>>⁶⁸ y el <<reconocimiento>>⁶⁹. Porque lo que urge, en palabras de Alejandro Romero, es:

“(…) un cambio profundo en nuestros comportamientos y mentalidades, una forma nueva de enfocar nuestra relación con la naturaleza y con los seres humanos, una nueva visión del desarrollo, de la calidad de vida, del bienestar, de la responsabilidad con lo que tenemos entre manos –nada menos que todo un mundo-, una revolución de la cotidianidad y, consecuente con ello, una práctica política orientada a la transformación estructural de nuestras sociedades”⁷⁰.

⁶⁸ Hacemos referencia a una reestructuración de la redistribución de ingresos, la reorganización de la división del trabajo y el sometimiento de la inversión a decisiones democráticas; en FRASER, N. (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición ‘postsocialista’*, Siglo del Hombre Editores /Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Colombia, p. 24.

⁶⁹ Hacemos referencia a la revaluación de las tradiciones irrespetadas y de los productos culturales de grupos menospreciados, lo que podría implicar reconocer y valorar positivamente la pluralidad cultural e incluso, llegar a implicar la transformación total de los patrones dominantes sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconciencia de todos mediante procesos de decodificación en todos los miembros de la sociedad. Estos planteamientos siguen la propuesta de FRASER, N. y pueden consultarse en *Ibidem*, pp. 24 y 39.

⁷⁰ ROMERO PÉREZ, A. (1995): “*Tramando solidaridades. El 0,7 es mucho más*”; art. enviado a la Revista Sistema para su publicación el 15 de mayo de 1995, p. 9.

El análisis anteriormente realizado sobre las éticas vigentes, nos lleva a plantear la necesidad de una ética muy alejada de la imperante, una ética del desarrollo fundamentada en las personas y válida para todas, de tal manera que permita la producción, reproducción y desarrollo de los seres humanos en general, y no de una minoría muy particular. La ética del desarrollo que proponemos conlleva algunos valores fundamentales necesarios para lograr un mundo distinto al que tenemos. Los valores más destacados serían: responsabilidad, libertad, igualdad, mestizaje y cooperación, en el sentido axiológico expuesto con anterioridad; y sus principios básicos pueden sintetizarse en cuatro, los cuales exponemos a continuación.

PRINCIPIOS ÉTICOS PARA UN DESARROLLO SOCIAL Y CULTURALMENTE JUSTO.-

El primer principio hace referencia a una 'vida digna para todos'⁷¹ en la que diversos estilos de desarrollo son posibles, siendo la cultura una necesidad básica de ésta. El segundo entiende al 'sujeto como protagonista de la vida y del desarrollo'; es decir, Desarrollo Humano antes que desarrollo económico. Bajo el modelo actual la persona es considerada únicamente un medio al servicio del proceso de valorización del capital, que se convierte en un fin en sí mismo⁷². Coincidimos con Ian Jack al manifestar que:

“La incansable ideología del mercado me parece que ahora cabalga entre y sobre nosotros, como esas imágenes de la Muerte en los años de la peste: arrasando algunas poblaciones, y permitiendo a otras sobrevivir y prosperar, con una resolución y aleatoriedad que no admite discusión. La idea de que esto es lo mejor, y en verdad el único mecanismo para asegurar la felicidad humana, nos ha infectado con fatalismo medieval; ahí va el mercado cabalgando con su guadaña; nada puede hacerse”⁷³.

⁷¹ Hay filosofías vitalistas y fascistas que han puesto la vida en primer lugar pero haciendo referencia a la vida de un grupo contra otro: *"no la vida universal, sino la vida de una raza contra otra; la vida de un nación contra otras naciones; la vida de los sanos contra los enfermos. No la vida para todos, sino la vida de selección: la especie más capaz de competir sobrevive, las demás mueren"*; en DUSSEL, E. (1999): *"El reto actual de la ética: detener el proceso destructivo de la vida"*; en VV.AA.: *"Fin del Capitalismo Global..."*, op. cit., p. 143.

⁷² Esta inversión ética permite que las personas se encuentren a merced del sistema, lo que Marx definiría como <<alienados>>.

⁷³ IAN JACK (1995): *"How to Survive the 21st Century. Part Three Society"*; art. publicado en el Independent on Sunday, el 9 de abril de 1995; citado en SOGGE, D. (ed.) (1998): *Compassión y cálculo*.

Pero acaso ¿es negociable y se puede lograr un consenso a cerca del número tolerable de personas que el sistema puede llevar al hambre y la muerte con el objeto de mejorar los índices de la economía? No se puede ni debe negociar con la vida; la producción, reproducción y desarrollo de la vida no permiten el regateo. El desarrollo económico deberá estar al servicio de las personas y no las personas al servicio de éste.

El tercer principio se refiere a la 'participación autónoma, libre e igualitaria'. Decidir qué es lo mejor para la vida de las personas que se encuentran asediadas y excluidas del sistema sin contar con su opinión rompe con cualquier principio ético, conllevando la falta de democracia, de dignidad y de respeto a los seres humanos. *"La sociedad bien pensante recibe la crítica que viene de lo marginal como irracional, ilusoria, como negación del dominio de la razón capitalista, del consumo o del pensamiento único, porque sólo el excluido o marginal pone en evidencia, hasta el límite, la irracionalidad de la sociedad"*⁷⁴. Frente a ello, hay que maximizar al ser humano centrando el desarrollo en la capacidad de éste para construir su propio destino, siempre y cuando el estilo de desarrollo se lo permita, evidentemente.

La ética del desarrollo que proponemos presenta también un cuarto principio: 'lo que es válido y es verdadero, debe ser posible o factible'. De ello se deduce que para que un acto pretenda ser bueno ha de ser verdadero, en cuanto reproductor de la vida; válido en cuanto que los afectados han participado; y factible, en cuanto que las mediaciones sean empíricamente realizables. Así, si un acto que se estima inicialmente como bueno, no es verdadero o no es válido, debe ser rectificado⁷⁵. A modo de ejemplo señalaremos los fuertes programas de ajuste estructural y las incontables víctimas que han generado, los cuales no son rectificadas por sus promotores. Estos actos ni son verdaderos, en cuanto no garantizan la mera reproducción de la vida de las poblaciones más indefensas; ni son válidos en la medida en que ni las poblaciones ni los países que deben ejecutarlos han decidido sobre ellos; y carecen, además, de factibilidad ya que los resultados

Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental al desarrollo, Icaria/Antrazyt nº 120, Barcelona, p. 30.

⁷⁴ BOTEY VALLÉS, J. (2001): *"Porto Alegre. Otro mundo es posible"*; en VV.AA.: *"Porto Alegre..."*, op. cit., p. 38.

⁷⁵ Este principio se basa en los planteamientos de Enrique Dussel expuestos en DUSSEL, E. (1999): op. cit., pp. 143-150.

esperados a través de su aplicación únicamente han generado un incremento de la pobreza. Todo ello nos lleva a plantear la infactibilidad⁷⁶, al menos a largo plazo, del modelo de desarrollo vigente que promulga dichos actos; de tal manera que el lema del FSM '*Otro mundo es posible*', adquiere visos de factibilidad⁷⁷.

LOS DERECHOS HUMANOS ANTE UNA ÉTICA DEL DESARROLLO.-

No hemos olvidado los derechos humanos, especialmente los analizados a lo largo del presente trabajo, pero hemos estimado conveniente tomar posición ante ellos a la luz de la ética del desarrollo que hemos propuesto. Haberlo hecho desde el principio nos parecía realizar "un salto en el vacío"; en cambio ahora el panorama se nos presenta con mayor claridad. Cerraremos pues este apartado, haciendo referencia a los derechos humanos, pero hemos de puntualizar que no por ello son considerados el "broche de oro" que cierre toda ética del desarrollo, aunque estimamos su validez en la ética propuesta.

Los derechos humanos llenan las bocas (que no las cabezas) de los políticos internacionales, nacionales y locales, y no en pocas ocasiones se ponen al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los estados capitalistas imperantes⁷⁸. Pero

⁷⁶ "El capital, considerado desde la reproducción de la vida de los obreros, se ha tornado contradictorio porque, aunque eficaz para valorizar el valor del capital, es, sin embargo, ineficaz para reproducir la vida de sus víctimas, que hoy comienza a ser la mayoría de la humanidad. El problema de la imposibilidad de la vida en cuanto tal sobre la tierra de los marcos capitalistas nos remite al principio ético-crítico de la factibilidad. Y, desde Marx, a la primera imposibilidad material (mata la vida) se le agrega ahora que el mismo capital en cuanto tal es imposible; no es empíricamente factible in the long run, en cuanto, por la tendencial disminución de la tasa de ganancia lleva en su seno su propia destrucción. Cuando aflora la imposibilidad aparece la crisis (esencial pero ahora fenoménica). El capital más fuerte (individual, rama del capital o naciones <<centrales>> implementará medidas compensatorias contra el trabajo (sobre-explotándolo) en la competencia contra otros capitales más débiles; expulsará así a su periferia sus mayores contradicciones. Una filosofía crítico-ética puede entonces surgir en el mundo más miserable periférico (América Latina, África, Asia y Europa Oriental)"; en *Ibidem*, p. 325.

⁷⁷ Sobre la factibilidad de las propuestas alternativas que están naciendo al modelo hegemónico de desarrollo es de interés HOUTART, F. (2001): "*Las alternativas creíbles del capitalismo mundializado*"; en VV.AA.: "*Porto Alegre...*", op. cit., pp. 139-161. También destaca GEORGE, S. (2001): *Informe Lugano*, Icaria/Intermón Oxfam, Barcelona. Y conviene acceder a la página web de Internet del FSM www.portoalegre2002.net.

⁷⁸ Algunos ejemplos de estos hechos pueden encontrarse en CHOMSKY, N. (2001): *11-09-01*, RBA, Barcelona. Sobre las numerosas y reiteradas violaciones de las resoluciones de las NNUU en casos de

también éstos se han convertido en una bandera alzada por la mayoría de las minorías; indígenas, mujeres, discapacitados, homosexuales, no dudan en apelar a ellos para lograr una mejora en su estado de situación y denunciar, en numerosas ocasiones, el sistema de desarrollo actual que imposibilita su cumplimiento. Por esta última razón, en este trabajo se otorga enorme importancia a los instrumentos internacionales elaborados desde la Naciones Unidas, aunque no obviaremos las críticas más destacadas a las que deben hacer frente sus defensores.

Es bien conocido por todos aquellos que en alguna medida han tratado de conocer los derechos humanos que éstos están acusados de etnocentrismo occidental. A pesar de ello, y admitiendo que han sido elaborados desde Occidente, no consideramos que ello sea razón de suficiente peso para rechazarlos.

Desde hace más de cinco décadas continúa abierto el debate respecto a la existencia o no de valores comunes a toda la humanidad, intentando muchos autores investigar sobre aquellos valores presentes en todas las culturas. Por señalar algunas de dichas personas⁷⁹, Denis Goulet plantea la existencia de ‘universales culturales’ e identifica valores comunes en todas las sociedades (aunque se encuentran presentes con diferente importancia e incluso su significado varíe) que el desarrollo debe fomentar. De hecho, valores como la libertad, la igualdad o la tolerancia, no son exclusivos de Occidente, estando presentes en el Islam, en el Budismo, e incluso en el Confucianismo⁸⁰. Creemos que este esfuerzo es digno de respeto, pero no consideramos que sea necesario que un valor se encuentre presente en todas las culturas para garantizar su validez universal. De igual modo, pueden existir valores comunes que no sean válidos para una ética del desarrollo.

Aunque esta afirmación puede sorprendernos en un estudio que apela a la pluralidad, también hemos puesto de manifiesto con anterioridad que todas las culturas

conflictos internacionales puede consultarse, CHOMSKY, N. (1997): *Pocos prósperos, muchos descontentos. (Entrevista por David Barsamian)*, Siglo veintiuno Editores, México y CHOMSKY, N. (2001): *Estados canallas. El imperio de la fuerza en los asuntos mundiales*, Paidós / Estado y Sociedad nº 93, Barcelona.

⁷⁹ Ya hemos mencionado con anterioridad a Lawton D. y Said, E.

⁸⁰ Ver al respecto SEN, A. (2000): *Desarrollo y libertad*, Planeta, Barcelona, pp. 285-290.

deben someterse a la autocrítica a la luz de los principios y valores de una ética del desarrollo. Creemos, tal y como plantea Sebrelí, que *"la paz entre los pueblos, la abolición de la opresión del hombre por el hombre, la igualdad de los sexos, no pueden reducirse a particularidades de determinadas culturas, y por tanto, relativas(...)"*⁸¹. Es decir, existan o no valores comunes en todas las culturas, lo importante es que los valores que deben ser asumidos son aquellos que permitan a todas las personas reproducirse, producirse y desarrollarse, vengan de Oriente o de Occidente.

Ahora bien, los derechos humanos no deben ser asumidos como dogmatismo, deben ser validados o no en cada momento, a la luz de su veracidad, validez y factibilidad. *"Si el sistema de derecho se cierra sobre sí, impidiendo el surgimiento de nuevos derechos, se vuelve un sistema autorreferente que ejerce el poder que mata"*⁸². El sistema de derecho debe ser flexible y abierto al surgir de nuevos derechos, de tal manera que se incorporen al sistema producto de la participación de los diferentes grupos culturales, en los cuales y a su vez participan las personas que lo conforman. Esta participación posibilitaría una concepción mestiza de los derechos humanos que en lugar de recurrir a falsos universalismos inmutables, permitiese la revisión constante de ellos a la luz de unos principios éticos.

Otro de los problemas con más dificultades para ser resuelto a la luz de la pluralidad es, sin duda, el debate, también eterno, entre los derechos individuales y los derechos colectivos. Los primeros, reconocen al individuo, sus aspiraciones y modos de vida; y los segundos, reconocen los signos identitarios de los grupos culturales.

La defensa de los derechos colectivos parte del hecho de que el Estado culturalmente no es neutral, y entiende por ello, según Juan Antonio Rivera, que para que:

⁸¹ SEBRELI, J.J. (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Ariel, Barcelona, p. 72

⁸² DUSSEL, E. (1999): op. cit., p. 150.

*"(...) los derechos de ciudadanía igualen realmente a todos los miembros de la sociedad, los componentes de las minorías - además de disponer de los derechos individuales comunes- han de gozar de derechos diferenciados en función del grupo. Sólo con este refuerzo estarán auténticamente en pie de igualdad con los que integran la cultura dominante (...) La defensa en exclusiva de los derechos individuales que llevan a cabo los liberales acabaría condenando a la extinción a las culturas minoritarias"*⁸³.

Si bien partimos del reconocimiento y la necesidad de los derechos colectivos, no por ello desconsideramos los problemas que pueden surgir ante los derechos diferenciados que buscan la subsistencia de las minorías culturales. Juan Antonio Rivera vuelve a apuntar a este respecto varias cuestiones dignas de destacar.

El problema que se plantea ante los derechos colectivos es realmente complejo, siendo difícil establecer un límite claro entre su utilización como defensa ante agresiones externas o su utilización como restricción interna a los grupos culturales con objeto de garantizar su supervivencia⁸⁴. Los derechos diferenciados pueden ser utilizados por el propio grupo cultural para limitar las libertades de sus miembros y obligarles a acatar prácticas contrarias a su voluntad. Corren el riesgo de fomentar la desigualdad civil entre diferentes grupos⁸⁵.

Para evitar este riesgo, y coincidiendo con Will Kymlicka, éstos han de preservar la libertad dentro del grupo y han de promover la igualdad entre grupos⁸⁶. No deben existir contradicciones entre los valores y derechos que se propugnan frente al contexto externo de los grupos culturales, y los valores y derechos que fundamentan la vida interna de dichos grupos. No existe una ética del desarrollo diferente ante la

⁸³ En RIVERA, J.A. (1998): *"Multiculturalismo frente a cosmopolitismo liberal"*; en CRUZ, M. (comp.): op. cit., pp. 159-160.

⁸⁴ *Ibidem*, pp. 161 y 162.

⁸⁵ A modo de ejemplo exponemos el caso señalado por Juan Antonio Rivera respecto a la igualdad de género en las comunidades indias de Canadá y EEUU. Algunos colectivos, como la Native Women's Association de Canadá, han denunciado que existen sistemas de autogobierno de las comunidades indias que violan el principio de igualdad de género; por ello reclaman que las decisiones que emanen de los gobiernos de las comunidades indias queden sujetas a la Carta canadiense. Frente a esta demanda, muchos hombres indios han replicado que un temor tal a la opresión sexual refleja prejuicios etnocéntricos, frente a lo cual exigen que el autogobierno indio sea eximido de la Declaración de Derechos de los EEUU (1791) o de la Carta de Derechos y Libertades canadienses (1981). Claro que no plantean que esta reivindicación tenga como propósito limitar las libertades de las mujeres indias, sino preservar la idiosincrasia del modo de vida indio respecto al resto de la sociedad; en *Ibidem*, p. 181.

⁸⁶ KYMLICKA (1996): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, pp. 211-212.

cultura; una ética válida para su defensa ante el asedio de la cultura hegemónica occidental; y otra diferente para su funcionamiento interno con el objeto de garantizar su supervivencia. Los derechos individuales y los colectivos no deben oponerse sino complementarse.

También abordaremos la crítica hacia la legitimidad de los derechos humanos, ya que plantea las dificultades de los DDHH para tener un *reconocimiento real* dependiendo de la legislación de cada país; es decir, de la voluntad política de cada Estado. Sus críticos defienden la existencia de los derechos en términos postinstitucionales; es decir, que éstos existen cuando llegan a convertirse en instrumentos de los marcos legales de cada Estado, negando la existencia de derechos éticos previos o al menos su importancia. A diferencia de estos críticos, creemos necesaria y valiosa la existencia de unos derechos éticos previos a la aprobación de los marcos legislativos. Los derechos humanos constituyen en realidad un fundamento ético, unas demandas, unos derechos morales prelegales que aspiran a la legalidad. En realidad, la falta de ésta no los ilegítima; es decir, pueden ser ilegales los DDHH pero no por ello son ilegítimos.

Y por último señalaremos la crítica que pone de manifiesto la falta de coherencia de los derechos humanos, planteando que cada derecho requiere de las correspondientes obligaciones, requiere de instituciones que lo haga cumplir; sin ellas los DDHH son simple expresión de voluntades incoherentes. Quizás ésta sea una de las críticas más consistente y válidas ya que permite, a la larga, hacer factible los derechos hoy consagrados como ideales.

Debemos concluir resumiendo que la ética del desarrollo que proponemos conlleva valores fundamentales necesarios para lograr un mundo distinto al que tenemos. Los valores más destacados son: responsabilidad, libertad, igualdad, mestizaje y cooperación, en el sentido axiológico expuesto con anterioridad; y los principios básicos que la sustentan son: ‘Vida digna para todos’, ‘El sujeto como protagonista de la vida y de su desarrollo’, ‘Participación autónoma, libre e igualitaria’ y ‘Lo que es válido y verdadero debe ser posible o factible’.

Esta ética del desarrollo no entra en conflicto con los derechos humanos porque creemos que los derechos deben prevalecer sobre los privilegios, *"en un mundo en que es un privilegio tener derechos"*⁸⁷. Aunque consideramos que la propuesta elaborada en estas páginas es más arriesgada, al atrevernos a tomar posiciones sobre las cuestiones que generan conflictos, debates y controversias frente a los problemas del desarrollo y de la pluralidad cultural.

De todos los atributos otorgados a esta ética del desarrollo, concluiremos destacando la necesidad de una ética política transformadora. Si existe la idea y el deseo de un mundo social y culturalmente más justo, y si aún no existen las condiciones para la construcción de un nuevo sujeto histórico, habrá que ponerse "manos a la obra" para crearlas aunque las posibilidades de su logro sean ínfimas. *"Mejor no echar cuentas, que el camino es largo"*⁸⁸; hemos de huir de posiciones utilitaristas y pragmáticas, huir de vivir la vida como si de contabilidad se tratase... *Ars longa, vita brevis: el trabajo es más largo que la duración de una sola vida*⁸⁹.

⁸⁷ GONZALO SUÁREZ (2002): *"En la bolera del firmamento"*; art. publicado en EL PAÍS, 31 de marzo de 2002, p. 15.

⁸⁸ DÍAZ, C. (1995): op. cit., p. 192.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 130.

B. EL BINOMIO INDISOCIABLE DEL DESARROLLO Y LA CULTURA Y SUS CONSECUENCIAS EN LA COOPERACIÓN.-

INTRODUCCIÓN.-

*“Enferma anda la tierra, de los males que la acechan presa,
Donde se pudren vidas y se acumulan riquezas;
Pueden florecer príncipes y lores, o desaparecer;
Creados por un soplo, como un soplo los hiciera crecer.
Pero a los nobles campesinos, el orgullo de su país,
Nada les devolverá la vida, si se destroza su raíz”*

Oliver Goldsmith
“The Deserted Village” (1770)

Para poder abordar con cierta claridad el binomio desarrollo/cultura, es necesario comenzar clarificando qué entendemos por <<cultura>> y a qué no referimos al utilizar un concepto como el de <<desarrollo>>. Ello es necesario dado el carácter inclusivo y progresivo que dichos conceptos han adquirido en los últimos años, siendo realmente muy difícil establecer ya no sólo una frontera teórica entre ellos, sino su mera distinción.

Si nos atenemos al concepto de <<Desarrollo Humano>> planteado desde el PNUD, que sin duda está siendo uno de los más utilizados en los últimos años y que integra en el desarrollo cuestiones éticas y políticas, éste consistiría en:

El "proceso de ampliar la gama de opciones de las personas, brindándoles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y abarcando el espectro total de opciones humanas, desde un entorno físico en buenas condiciones hasta libertades económicas y políticas"⁹⁰.

⁹⁰ PNUD (1992): *Desarrollo Humano: Informe 1992*, Tercer Mundo Editores, Colombia, p. 18.

En este concepto se da prioridad al desarrollo frente a la cultura. Ahora bien, si atendemos las tendencias actuales en materia de cultura y su conceptualización elaboradas en los últimos años⁹¹, ésta sería considerada como:

*"ese conjunto o bagaje, más o menos estructurado, de conductas aprendidas (normas y prácticas en los ámbitos económicos, familiares, de organización social, formas e instituciones de autoridad y poder, etc.) y de modos de significación en interpretación de la realidad (cosmología, creencias, simbolización, cogniciones, valores, etc.) que los miembros de un determinado grupo comparten (diferencialmente entre ellos, en función de su edad, género, clase, identidad étnica, etc.) y utilizan en sus relaciones con los demás y que, en forma cambiante, son transmitidas de generación en generación"*⁹².

Dicho concepto presenta la ventaja axiológica de considerar la cultura como un proceso en constante transformación. Además, su fortaleza radica en el reconocimiento explícito de la existencia de diversidad en el seno mismo de cada cultura, no siendo ésta exactamente igual para todos sus miembros. Su dificultad (aunque también su riqueza) se encuentra en el hecho de incluir prácticas económicas y políticas⁹³, que sin duda forman parte de la cultura de un pueblo, además de las clásicas o tradicionales

⁹¹ Ya en 1952 Alfred L. Kroeber y Clyde Kluckhohn recopilaron 164 definiciones de cultura y éstas han ido incrementándose a lo largo del siglo XX. El trabajo realizado por estos autores puede consultarse en ALFRED L. KROEBER y CLYDE KLUCKHOHN (1952): *"Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions"*, Cambridge, Papers of the Peabody Museum, Harvard University Press, vol. 47, nº 1, 1952; citado por KUPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*, Paidós Básica, Barcelona, op. cit., p. 34. Para un análisis sobre el origen de las diferentes concepciones de cultura, sus vericuetos y entresijos conviene consultarse la obra de KUPER, A. anteriormente señalada; o PICÓ, J. (1999): *Cultura y modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*, Alianza Editorial, Madrid.

⁹² DUARTE MÉNDEZ, S.C. (coord.) (1999): *Guía sobre interculturalidad. Fundamentos Conceptuales*, Colección Cuadernos de Q'anil, nº 1, PNUD, Guatemala, p. 19; *Guía Teórica del Proyecto "Q'anil B, Interculturalidad, Políticas Públicas y Desarrollo Humano Sostenible"* (PROYECTO GUA/97/015), desarrollado en Guatemala cuyo objetivo busca sensibilizar al sector público sobre la interculturalidad y crear espacios donde el Estado y la población indígena de la sociedad civil puedan discutir sobre esa temática. Deseamos destacar que este documento ha sido elaborado con la participación de las organizaciones indígenas y de ONGs guatemaltecas, aunque el primer borrador fue realizado por GIMÉNEZ ROMERO, C.

⁹³ *"Marx fue el primero en establecer que el análisis de la cultura no puede ser considerado al margen de la estructura económica de la sociedad, para lo cual hay que desvelar la relación que existe entre la cultura, estructura y relaciones sociales de producción. Las formas productivas mediante las cuales la sociedad produce sus medios de existencia determinan las formas culturales de la sociedad como la familia, las organizaciones religiosas, educativas, políticas o sindicales que son las que transmiten los valores. La emancipación cultural de la sociedad llegará cuando nos quitemos la venda ideológica que no nos deja ver y contribuye a perpetuar una estructura social injusta"*; en PICÓ, J. (1999): op. cit., p. 283.

(creencias, valores, conocimientos,...)⁹⁴.

Ante una conceptualización ampliamente inclusiva de la cultura, el concepto de desarrollo en realidad haría referencia a la manera en que una sociedad amplía la gama de opciones culturales de sus miembros. Es decir, la cultura sería el objetivo último de todo desarrollo.

Pero en realidad la cuestión no es tan sencilla, porque si la cultura incluye normas y prácticas en los ámbitos económicos, formas de organización social e instituciones de autoridad y poder; y también, creencias, simbolización, conocimientos y valores que los miembros de un determinado grupo comparten; entonces la cultura no sólo es el objetivo del desarrollo, sino también es causa y medio de éste. Causa, en el sentido de que determinará el estilo de desarrollo que un determinado pueblo desee implementar; y medio porque ésta constituirá el bagaje o la riqueza de un pueblo, permitiendo el desarrollo que estime más adecuado a sus necesidades y capacidades.

A ello debemos añadir que si optáramos por la cultura como lugar desde el cual mirar y no por el desarrollo, se podría entender ésta como la manera en que un sistema determinado desarrolla todas las capacidades de sus miembros, desde un punto de vista ético, económico y político.

Ante este estado de situación, nos encontramos con serias dificultades para dar prioridad a un concepto sobre el otro; dependiendo de la perspectiva en que nos posicionemos daremos prioridad a uno de ellos. Pero nos cuestionamos si realmente tiene sentido plantear cuestiones como las siguientes: ¿es más relevante el concepto de

⁹⁴ Marvin Harris plantea una concepción más sencilla de la <<cultura>>, aunque también con un amplio carácter inclusivo: "*Una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento*"; en HARRIS, M. (2000): *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Crítica, Barcelona, p. 17. Otras concepciones en esta misma línea las ofrecen MELVIN y CAROL EMBER (1990) que postulan que "*para la mayor parte de los antropólogos, la cultura engloba los comportamientos, creencias, actitudes, valores e ideales aprendidos y que caracterizan a determinada sociedad o población*". A pesar de dicha afirmación en la actualidad existen grandes discrepancias al respecto, defendiéndose por diferentes autores una concepción de la cultura limitada al pensamiento, entre los que destacamos a WILLIAM DURHAM (1991) quien, junto a muchos antropólogos, mantiene "*que la cultura consiste exclusivamente en entidades ideacionales o mentales compartidas y transmitidas socialmente, como valores, ideas, creencias y otras afines, "a los espíritus de los seres humano"*"; en *Ibidem*, p. 18 - 21.

desarrollo o el de cultura?, ¿son prioritarias las políticas sociales frente a las políticas culturales?, ¿es más importante la redistribución que el reconocimiento? Pensar que se pueden contrarrestar las tendencias homogeneizadoras en torno a la cultura sin que se produzcan cambios en los términos desiguales del comercio, en la división internacional del trabajo o en la exclusión y marginación de los mercados laborales, es esperar demasiado de las políticas de reconocimiento por mucho que la pluralidad cultural llegue a reconocerse como un valor social⁹⁵. De igual modo, por mucho que se fomenten políticas de redistribución de la riqueza y establezcan nuevas normas en las relaciones comerciales, ello no garantiza el reconocimiento de la pluralidad cultural. Redistribución y reconocimiento deberían ser políticas indisociables, no debiéndose concebir ni conceptualizar la una sin la otra, si no queremos caer en un reduccionismo absurdo que pocas novedades aporta en la situación actual.

Los trabajos de numerosos teóricos en materia de desarrollo tienden a dejar de lado, o en el mejor de los casos, a dar escasa relevancia a las cuestiones culturales; y de igual manera, los trabajos que buscan la defensa de la pluralidad olvidan con excesiva asiduidad la importancia del modelo dominante de desarrollo en el que las culturas han de subsistir. Si bien es cierto que un análisis holístico e integrador goza de extraordinarias dificultades, el estudio realizado en torno a las corrientes de pensamiento a lo largo de cinco décadas respecto a la cultura en el Capítulo Primero, ha puesto de manifiesto que éstas caminan de la mano de las propuestas sobre desarrollo. Este hecho no es casual y debemos darle la relevancia necesaria porque nos ayuda a entender que la defensa de la pluralidad cultural, la defensa del reconocimiento, anda igualmente de la mano de la defensa de la justicia social y de la redistribución de la riqueza.

El reconocimiento y la redistribución se plantean como imperativos en una sociedad justa, donde ninguno se eclipsa frente al otro, sino que muy al contrario se potencian y refuerzan mutuamente⁹⁶. Si lo que se pretende es elaborar una propuesta

⁹⁵ Ver al respecto FERGUNSON, M. y GOLDING, P. (eds.) (1998): *Economía política y estudios culturales*, Comunicación, Barcelona, pp. 121-144.

⁹⁶ Las exigencias de reconocimiento asumen muy a menudo la reivindicación de la especificidad, de lo diferente de cada grupo cultural; mientras que las exigencias de redistribución, por el contrario, abogan con frecuencia por la abolición de las diferencias económicas que sirven de soporte a cada grupo social.

que persiga contribuir a un mundo mejor, se debe enfrentar el reto de eliminar la injusticia social y la injusticia cultural. *"Ambas están arraigadas en procesos y prácticas que sistemáticamente ponen a unos grupos de personas en desventaja frente a otros"*⁹⁷. Éste será nuestro propósito: esbozar una propuesta alternativa del binomio desarrollo/cultura que nos ayude a comprender mejor las circunstancias en las que nos encontramos, de manera que contribuya a la búsqueda incansable y colectiva de nuevos contextos históricos válidos, verdaderos y factibles para todos.

Así, este apartado presenta dos focos fundamentales: desarrollo y cultura. Iniciaremos la propuesta centrándonos en el foco del desarrollo y a continuación abordaremos el de cultura, ya que no deseamos arriesgarnos a atribuirles a las culturas un carácter explicativo. La estructura social, la dinámica económica y las políticas neoliberales vigentes corren el riesgo de evaporarse ante la búsqueda de explicaciones en la cultura, pudiendo verse reducidos los problemas del modelo de desarrollo vigente a políticas culturales; encontrándose los problemas o dificultades de la pluralidad cultural se encontrarían a merced de cuestiones estrictamente de autorrealización. A pesar de ello hemos de entender esta propuesta con carácter bifocal. A modo de metáfora, tal y como sucede con los ojos humanos, ver con dos ojos en lugar de uno, nos permite alcanzar un mayor campo de mira y mayor precisión, logrando, creemos, una visión más aproximada de la realidad.

Es decir, mientras que las primeras tienden, en líneas generales, a promover la diferenciación de grupos, las segundas tienen a la desdiferenciación de éstos; en FRASER, N. (1997): op. cit., pp. 25-26. Este dilema, aunque *a priori* se presente como irresoluble, tiene que ser resultado a la hora de plantear una propuesta integradora. Con tal objetivo, Nancy Fraser propone como tareas cruciales del 'postsocialismo': *"primero, cuestionar la distinción entre cultura y economía; segundo, entender cómo las dos esferas actúan conjuntamente para producir injusticias; y tercero, descubrir cómo, en tanto prerrequisito para remediar las injusticias, las exigencias de reconocimiento pueden ser integradas con las pretensiones de redistribución en un proyecto político omniprensivo"*; en *Ibidem*, p. 6. Sobre esta relevante cuestión puede consultarse el trabajo pionero de YOUNG, I.M. (1990): *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton; citado en *Ibidem*, p. 252.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 23.

DIVERSIDAD DE ESTILOS DE DESARROLLO ANTE LA CULTURA.-

Ante las trampas de lo global.-

"El destino humano radica en la elección y no en el azar".

Mahbub ul Haq (1990)

La búsqueda de soluciones ante los problemas que acucian el mundo continúa siendo el eje central del desarrollo. Desde las teorías de la dependencia se denunció, ya en la década de los setenta, a cerca de los consejos erróneos en materia de política económica ofrecidos por los expertos internacionales occidentales, alejados de la realidad, de las capacidades y de las necesidades de los países empobrecidos. A pesar de ello, las sociedades actuales siguen sin ser libres para determinar o precisar los términos de su desarrollo; el enfoque de Washington se impone mundialmente y es prácticamente imposible librarse de él bajo las relaciones internacionales imperantes. Pero la propuesta elaborada desde este enfoque, con claros planteamientos neoliberales, carece de fundamento y es irresponsable por varias razones.

La práctica e insistente realidad pone de manifiesto el gran fracaso de dicho enfoque⁹⁸, cuyas políticas lo único que han permitido es el aumento del poder de las grandes superpotencias, en especial de EEUU, y de las multinacionales en el mundo. El FMI sigue siendo "el brazo armado" que favorece la desarticulación de las economías nacionales a favor de una economía globalizada que beneficia en primera y última instancia a una minoría⁹⁹.

Las últimas décadas han revelado que cuanto más se imponen las leyes de la competitividad y las exigencias de recursos tecnológicos, cada vez en mayor medida las

⁹⁸ Hacemos referencia a los numerosos datos aportados a lo largo de este trabajo respecto a la situación actual de la mayoría de la población mundial.

⁹⁹ No en vano el FMI se conoce en América Latina de forma popular por FIM (fin de nuestros Estados, de nuestras culturas, de los pueblos latinoamericanos). Hay diversos teóricos que argumentan de manera bien fundada que las políticas trazadas desde este organismo y el BM favorecen la quiebra de las empresas nacionales de los países en vías de desarrollo, permitiendo que las empresas transnacionales se apropien de éstas. Estos hechos, lejos de ser "efectos colaterales", pueden ser valorados como objetivos establecidos y perfectamente previstos en las políticas trazadas para los países empobrecidos.

economías más atrasadas se alejan de la posibilidad de alcanzar el "tren de alta velocidad" en el que viajan los países desarrollados. La prioridad concedida al crecimiento económico ha afianzado la relación centro-periferia: un centro con divisas fuertes y fortalecidas para sus países y con un alto nivel de proteccionismo¹⁰⁰; y una periferia desfocalizada caracterizada por divisas débiles y debilitadas para sus países y un alto nivel de liberalización impuesto por los organismos internacionales financieros. El actual modelo de desarrollo no sólo es incapaz de incluir en el sistema a todos los países, sino que aumenta el número proporcional de personas excluidas; genera sistemáticamente espirales de enriquecimiento y empobrecimiento, dependiendo de que se esté 'conectado' a las redes de capital, información y mercados o se esté 'desconectado' de las mismas¹⁰¹. Es un modelo, lejos de ser inclusivo, absolutamente excluyente.

No deseamos seguir enumerando la múltiples e incontables razones que nos llevan a una posición alejada del enfoque de Washington; únicamente señalaremos aquellas cuestiones que afectan directamente a la pluralidad cultural y posibilitan, aún más, su puesta en cuestión¹⁰²:

- Un papel dominante de las empresas transnacionales en la difusión y el fortalecimiento del modelo imperante de desarrollo y de la cultura acosadora occidental que le da sustento.
- La progresiva integración de los Estados en grandes áreas geopolíticas y económicas, y la subordinación de las decisiones políticas nacionales a los planes mundiales del mercado. Nuestro sistema de desarrollo es defendido por una clase dirigente con el apoyo de la clase política que se justifica con su imposibilidad para regular el mercado globalizado, el cual incluye las mercancías culturales. Se ha producido una abdicación de los poderes públicos (si no su complicidad),

¹⁰⁰ Tanto respecto a las personas, manifestándose en múltiples e incontables leyes de extranjería, como a la de las materias primas consideradas estratégicas. Ejemplos cercanos los tenemos en las medidas decretadas por EEUU respecto al acero en el año 2002 y en la política agraria de la UE; y en materia de inmigración, las políticas implementadas desde Europa en el 2002.

¹⁰¹ Ver en CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 3: El fin del milenio, Alianza, Madrid, p. 371 y ss.

¹⁰² Este apartado está basado en el artículo realizado por SUNKEL, O. (1980): op. cit., p. 29.

asumiendo que la economía es autónoma de la política. Surge así una gran paradoja, ya que la falta de decisión política es, en última instancia en sí misma, una decisión política.

- La generación de cambios irreversibles en las economías y las sociedades nacionales, con la consecuente disminución de las opciones que se abren a los gobiernos y a las comunidades para establecer estilos autónomos de desarrollo.
- La homogeneización a escala mundial de los patrones de producción, comercialización, uso de medios masivos de comunicación y consumo, originados principalmente por los países occidentales opulentos.
- La estandarización de la difusión de la organización empresarial como el mejor método de toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida y en todas las instituciones.
- La formación de una elite transnacional compuesta no sólo por gerentes, administradores y técnicos de las empresas transnacionales, sino de funcionarios de gobiernos, profesores universitarios, investigadores y científicos, periodistas y publicistas, identificados con la ideología del modelo dominante y con sus patrones de consumo y cultura.

Debemos puntualizar que no estamos en contra de la economía y de los mercados, ni tan siquiera contra el crecimiento económico ya que *"ninguna comunidad cultural puede conquistar el control de su destino si le falta el mínimo de seguridad económica: estará siempre empujada al papel del eterno pedigüeño de recursos (...)"*¹⁰³. Y además coincidimos con Amartya Sen cuando manifiesta que:

*"Estar genéricamente en contra de los mercados sería casi tan raro como estar genéricamente en contra de las conversaciones entre los individuos (aun cuando algunas sean detestables y causen problemas a otros o incluso a los mismos que conversan). La libertad para intercambiar palabras, bienes o regalos (...) forma parte del modo en que los seres humanos viven en sociedad y se interrelacionan (a menos que se les impida por ley o decreto)"*¹⁰⁴.

¹⁰³ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 142.

¹⁰⁴ SEN, A. (2000): op. cit., p. 23.

Pero sí señalamos que si el crecimiento económico debe tener como objetivo fundamental "ofrecer los recursos suficientes y el acceso a los mismos para que las personas puedan desarrollarse como tales"¹⁰⁵, lo cual incluye el desarrollo de sus culturas, entonces, es más que probable que se requiera otro estilo de desarrollo diferente al imperante.

Partiendo de la ética empírica negativa expuesta con anterioridad, ponemos en cuestión las actuales formas en que se rigen los mercados, las cuales permiten realizar actividades con un tipo de regulación que favorece la acumulación de capital en escasas manos, imposibilitan una distribución económica justa, destruyen a una velocidad de vértigo el medio ambiente y arrasan la pluralidad cultural.

Y es más, si un mayor desarrollo social y cultural sólo es posible mediante un menor crecimiento económico de los países desarrollados por medio de una reorientación de la estructura de consumo¹⁰⁶, entonces la disminución del crecimiento económico en los países desarrollados¹⁰⁷ y más concretamente en las clases abominablemente ricas, se convierte en un imperativo en el momento actual. En el mundo en que soñamos deben existir las condiciones necesarias para que todas las personas puedan beneficiarse de las oportunidades que el mercado podría ofrecer. En ello, no sólo los Estados sino también los OIG deberían tener un papel importante que realizar, protegiendo los bienes públicos y comunitarios que no pueden permanecer a

¹⁰⁵ DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 39.

¹⁰⁶ Los gastos anuales mundiales presentados por el PNUD en 1998 hablan por sí solos y fueron los siguientes (en millardos de \$): 6 en enseñanza básica para todos; 8 en cosméticos en los EEUU; 9 en agua y saneamiento para todos; 11 en helados en Europa; 12 en salud reproductiva para todas las mujeres; 12 en perfumes de Europa y EEUU; 13 en salud y nutrición básicas; 17 en alimento para animales domésticos en Europa y EEUU; 35 en recreación de empresas en el Japón; 50 en cigarrillos en Europa; 105 en bebidas alcohólicas en Europa; 400 en drogas estupefacientes en el mundo; y 780 en gastos militares en el mundo; en PNUD (1998): op. cit., p. 37.

¹⁰⁷ Hemos de puntualizar que, "(...) reducir el uso de recursos y la contaminación no es necesariamente reducir el nivel de bienestar aunque podría implicar una menor producción material y un menor PIB"; en SUTCLIFFE, B. (1995): *Desarrollo frente a ecología*, art. publicado en *Ecología Política*, nº 19, p. 45. Sobre esta relevante cuestión puede consultarse EGIN, P. y JACOBS, M. (1995): *Environmental sustainability and the growth of GDP: conditions for compatibility*; y GLYN, A. (1995): *Northern growth and environment constraints*; ambas en V BHASKAR y ANDREW GLYN (ed.) (1995): *The North, the South and the Environment. Ecological Constraints and the Global Economy*, United Nations University Press/ Earthscan Pub; Londres; citado en *Ibidem*, p. 47.

merced de los mecanismos asimétricos que caracterizan la iniciativa privada¹⁰⁸; aunque somos conscientes de la inexistencia de intenciones de este tipo en los responsables políticos actuales.

El 'Derecho al desarrollo' versus 'Derecho a estilos mixtos de desarrollo'.-

Iniciaremos nuestra propuesta abordando la Declaración del 'Derecho al desarrollo', ya que constituye una de las reivindicaciones de los movimientos y colectivos que se encuentran "desconectados" del sistema hegemónico. El Derecho al desarrollo en palabras de Juan Carlos Hitters es todavía "*un derecho en vías de desarrollo*"¹⁰⁹, aunque en dicha declaración ya se perfilan aspectos relevantes a tener en cuenta¹¹⁰. Así el reconocimiento que hace del desarrollo nos parece enormemente atinado al definirlo como "*un proceso global económico, social, cultural y político, que tiende al mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de todos los individuos sobre la base de su participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él se derivan*"¹¹¹. Contempla la economía conectada con la cultura; considera el crecimiento económico como un aspecto del desarrollo y no como un fin en sí mismo; y acepta la idea de desarrollo como un proceso global, un camino holístico muy complejo que va mucho más allá de la mera economía.

¹⁰⁸ No podemos obviar que el estado de bienestar tradicional ha permanecido ajeno a la injusticia cultural, pudiendo conllevar incluso un refuerzo de ésta. Tal y como ha funcionado genera efectos perversos al considerar a las personas silenciadas como deficientes e insaciables, como meros receptores de un tratamiento especial diferenciado debido a sus incapacidades. Evitar este trato, que encubre el miedo de las elites a los posibles efectos que se puedan generar contra sus privilegios, sería una cuestión de enorme relevancia si se pretende la configuración de sociedades plurales y justas.

¹⁰⁹ HITTERS, J.C. (1991): *Derecho internacional de los Derechos Humanos*, Ediar, Buenos Aires, p. 131; citado por GÓMEZ ISA, F. (1999): *El Derecho al Desarrollo como derecho humano*, en VV.AA.: *Derechos Humanos y Desarrollo*, Mensajero, Bilbao, p. 39.

¹¹⁰ Un análisis exhaustivo de este derecho desde su aparición en los años setenta hasta la actualidad puede consultarse en *Ibíd.*, p. 31-55. Destaca el hecho de que salvo la Carta Africana de los Derechos Humanos y los Pueblos (1981) en su art. 22, ningún tratado internacional de ámbito universal ha reconocido expresamente el derecho al desarrollo; en *Ibíd.*, p. 38.

¹¹¹ Preámbulo de la *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo* (1986).

Entiende el desarrollo como un derecho tanto individual como colectivo¹¹², destacando el papel de los Estados y la necesidad de la formulación de políticas nacionales e internacionales encaminadas a su logro¹¹³. También destacamos la idea reiterada del desarrollo para todos, haciendo un llamamiento a las políticas de igualdad de oportunidades¹¹⁴ y a la importancia de la participación de la población en todos los niveles¹¹⁵.

Si esto supone un gran avance, lo cierto es que en ningún momento de dicha Declaración se reconoce la posibilidad de que existan distintas maneras de desarrollarse para los pueblos y las personas. Se plantea el desarrollo en abstracto y aparentemente como único; es decir, todos deben participar pero en un solo modelo, más equitativo y justo, pero al fin y al cabo de uno solo. Este aspecto supone un retroceso respecto a la propuesta del NOEI que postulaba, a mediados de los setenta, el derecho a la diferencia y a la protección de este derecho contra toda violación¹¹⁶.

A diferencia de las teorías neoclásicas del desarrollo que plantean un único modelo lineal válido para todos los países, no proponemos la defensa de un modelo de desarrollo alternativo, sino una apuesta a favor de la pluralidad de estilos de desarrollo bajo el paraguas de una ética alternativa y radicalmente diferente a la predominante en la actualidad. No existe, ni es posible, diseñar un modelo válido para cualquier

¹¹² Tal y como se señala en su art. 1.1.: *"el derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y disfrutar de él"*.

¹¹³ Su art. 2.3. indica que *"los Estados tienen el derecho y el deber de formular políticas de desarrollo nacional adecuadas con el fin de mejorar constantemente el bienestar de la población entera y de todos los individuos sobre la base de la participación activa, libre y significativa en el desarrollo y en la equitativa distribución de los beneficios resultantes de éste"*; y en su art. 7. se indica que *"todos los Estados deben promover el establecimiento, mantenimiento y fortalecimiento de la paz y la seguridad internacionales y, con ese fin, deben hacer cuanto esté en su poder por lograr el desarme general y completo bajo un control internacional eficaz, así como lograr que los recursos liberados con medidas efectivas de desarme se utilicen para el desarrollo global, en particular de los países en desarrollo"*.

¹¹⁴ *"Los Estados (...) garantizarán, entre otras cosas, la igualdad de oportunidades para todos en cuanto al acceso a los recursos básicos, la educación, los servicios de salud, los alimentos, la vivienda, el empleo y la justa distribución de ingresos, manteniendo el enfoque de las necesidades básicas"*, se señala en el art. 8.1.

¹¹⁵ En su art. 8.2. se indica que *"los Estados deben alentar la participación popular en todas las esferas como factor importante del desarrollo y para la plena realización de todos los seres humanos"*.

¹¹⁶ Esta afirmación se basa en la resolución 3.201/1974 de la Asamblea General de las NNUU que señala como uno de los principios fundamentales del NOEI *"el derecho para cada país de adoptar el sistema económico y social que juzgue como el mejor adoptado a su propio desarrollo y que, por consiguiente, no sufra ninguna discriminación"*.

circunstancia y para todo momento histórico, siendo necesario "*concebir nuevas formas de desarrollo que no conduzcan a los callejones sin salida del estilo predominante*"¹¹⁷. Este planteamiento coincide con numerosos autores que defienden la necesidad de modos alternativos de desarrollo¹¹⁸, y si bien estas ideas tienen mucho que ver con las propuestas realizadas desde la década de los ochenta respecto a modelos propios de desarrollo y Desarrollo Local, lo cierto es que desde entonces hasta ahora han ido progresando. Se ha avanzado desde posiciones estrictamente ambientalistas y favorables a la sostenibilidad en función de los recursos naturales, hacia planteamientos mucho más amplios que abarcan incluso la defensa de la sostenibilidad de la pluralidad cultural.

Hemos optados por <<estilos de desarrollo>> frente a la concepción tan vigente en la década de los noventa de <<modelos de desarrollo>> porque el concepto <<modelo>> significa "*cosa en que alguien se fija para hacer otro igual*"¹¹⁹, y no es precisamente lo que consideramos deseable. Cada comunidad tendrá que definir la forma o manera en que desea desarrollarse a la luz de sus propias tradiciones, sin que esto implique que sirva de modelo para otras. En cambio <<estilo>> significa "*manera de hacer una cosa que resulta característica de una persona, país, una época, etc.*"¹²⁰, considerándose más adecuado su uso, ya que posibilita y da cabida a la diversidad.

Pero el concepto propuesto también ha sido utilizado desde la década de los ochenta para hacer referencia básicamente a dos cuestiones muy distintas. Una de ellas permitía designar las diferentes versiones o adaptaciones que cada país o comunidad realizaba dentro del sistema capitalista y del comunista. Su uso tenía una clara vocación descriptiva. La segunda, en cambio, hacía referencia a propuestas respecto a 'lo que debe ser', a 'estilos alternativos' o 'utopías relevantes' frente al modelo imperante, teniendo una intención claramente axiológica. Osvaldo Sunkel, indica que:

¹¹⁷ SUNKEL, O. (1980): op. cit., p. 17.

¹¹⁸ Uno de sus defensores más destacado es ROBERT VACHON, editor de *Interculture* y co-director del Instituto Intercultural de Montreal. Sus propuestas se asemejan mucho a los trabajos realizados por STANISH, CHARLES y SCHULDT (1992), JÜRGEN (1991) sobre desarrollo autocentrado o desarrollo centrado culturalmente y la economía andina.

¹¹⁹ MOLINER, M. (1.989): op. cit., p. 433.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 1.228.

"Mediante los planteamientos sobre estilos se intentó echar luz sobre las tendencias específicas y las contradicciones perceptibles en los procesos de desarrollo periférico contemporáneo; demostrar que éstas no constituyen características inevitables de todo proceso de desarrollo, y llegar a normas y estrategias para la modificación del estilo real o su reemplazo por algún estilo preferido y radicalmente diferente"¹²¹.

En este trabajo se optará por esta última acepción, más concretamente, para referirnos a los estilos alternativos al modelo dominante. Los estilos de desarrollo no pueden obviar sin más los valores y conocimientos tradicionales, *"desde el corazón de estos valores, de estas redes de significados, de lealtades y de modelos de vida es, como deben definirse los fines propios del desarrollo y los medios más adecuados para conseguirlos"¹²². Así, se entenderá por <<estilos de desarrollo>>:*

<<la manera precisa y dinámica adoptada en un momento histórico concreto por un sistema determinado a la hora de organizar y asignar los recursos humanos y materiales, con el objeto de resolver los interrogantes sobre cómo ampliar la gama de opciones de toda su población, aumentando la justicia social y cultural mediante decisiones colectivas basadas en la participación>>.

Entendiendo de este modo el desarrollo y los diferentes estilos de éste, lo que realmente existe en la actualidad es un modelo de 'maldesarrollo'¹²³, un modelo de pobreza para la inmensa mayoría de la población del planeta ya que *"millones de ciudadanos se sienten incapaces de asumir libremente un proyecto consecuente de sus vidas, pues carecen de soportes económicos, culturales o relacionales en los que apoyarse"¹²⁴.*

¹²¹ SUNKEL, O. (1980): op. cit., p. 29.

¹²² GOULET, D. (1999): op. cit., p. 136

¹²³ Nuevas explicaciones teóricas al desarrollo realizadas recientemente pueden encontrarse en los trabajos de Paul Romer sobre las causas y efectos del comercio exterior, en la labor de M.F. Scott que pone énfasis a través de la Nueva Teoría del Desarrollo en el desarrollo endógeno y en las propuestas de Akerlof y de Fenny que han examinado los aspectos sociológicos e institucionales del desarrollo; citados por CASTILLA, A. (1996): *Relaciones Norte-Sur, globalización de la economía y el desarrollo social*; en VV.AA. (1996): *Presente y futuro de las relaciones Norte-Sur*, Centro Internacional de Relaciones Norte-Sur, Gran Canaria, p. 25.

¹²⁴ ÁLVAREZ-URÍA, F. (2002): *"La privatización es un robo"*; art. publicado en EL PAÍS, el 4 de mayo de 2002, p. 12.

Hemos de puntualizar que los conceptos que han gozado de mayor vigencia en decenios pasados, en realidad no eran <<modelos o estilos de desarrollo>>, sino más concretamente <<modelos o estilos propios de desarrollo>>. Es necesario revisar, al menos, el concepto de <<estilos propios de desarrollo>>, sobre todo si se tiene presente la importancia de las culturas en la configuración de éstos.

La defensa de la pluralidad de estilos de desarrollo decididos por las comunidades desde sus propias necesidades, prioridades y potencialidades, constituye un eje central de las políticas de reconocimiento cultural. Bajo esta perspectiva podrían definirse como propios; pero es necesario puntualizar que los diferentes estilos no pueden permanecer herméticos y cerrados al resto del mundo. Deben caracterizarse por ser abiertos a otras experiencias, a otras realidades, a otras maneras de entender la vida, a otras respuestas a los relevantes interrogantes planteados: qué, para quiénes y cómo ampliar la gama de opciones de las personas mediante decisiones colectivas basadas en la participación¹²⁵.

Hemos de tener en cuenta que el estilo de desarrollo de cada comunidad es un componente fundamental de su propia cultura. Y al igual que las culturas no deben ni pueden mantenerse aisladas, no podemos pretender mantener las diferentes sociedades en una especie de "reserva ecológica" de seres humanos con el fin de preservar su propia manera de desarrollarse. Por ello, defendemos el concepto de <<estilos mixtos de desarrollo>>, entendiendo por <<mixto>>: "*mestizo, meste, mestura, mezclar, compuesto de dos o más cosas diferentes*"¹²⁶; es decir, estilos combinados de desarrollo, abiertos a otras realidades. En consecuencia se entenderá en este trabajo por <<estilos mixtos de desarrollo>>:

<<la manera precisa y dinámica adoptada en un momento histórico concreto por un sistema determinado a la hora de organizar y asignar los recursos humanos y materiales, con el objeto de resolver los interrogantes sobre cómo ampliar la gama de opciones de toda su población, aumentando la justicia social y

¹²⁵ Numerosas experiencias, instituciones y prácticas pueden orientar o nutrir estilos alternativos, destacando las desarrolladas en el ámbito de los presupuesto participativos en Porto Alegre, Brasil.

¹²⁶ MOLINER, M. (1989): op. cit., p. 429.

cultural mediante decisiones colectivas basadas en la participación. Su determinación vendrá establecida en función de las capacidades, necesidades e intereses de los integrantes en dicho sistema, pero también del conocimiento de las experiencias de otros sistemas que buscan igualmente respuestas ante el complejo reto del desarrollo>>.

A pesar de ello, no podemos olvidar que la apertura de los estilos de desarrollo, bajo un modelo como el actual implica, tal y como se observa en la dinámica vigente, la desarticulación y disolución de los estilos mixtos de desarrollo, más pronto que tarde. En América Latina y otros lugares del planeta, existen estilos de desarrollo o mejor, de supervivencia, que no han sido eliminados en su totalidad por el modelo imperante, y conservan cierta capacidad de autodefensa y adaptación¹²⁷; pero se ven subordinados paulatinamente al mismo y entran así en un proceso de marginación y/o degradación. Afirmamos con ello que actualmente existe aún cierta heterogeneidad estructural que caracteriza a los países periféricos dentro del sistema capitalista, ya que en ellos se producen combinaciones e interacciones entre el modelo hegemónico y otras maneras de organización social y económica. Lo que sucede es que poco a poco esta diversidad se va perdiendo, produciéndose una homogeneización en torno al modelo de desarrollo dominante, teniendo claras repercusiones sobre las manifestaciones culturales y las maneras de percibir el mundo¹²⁸.

Este problema presenta serias dificultades para ser resuelto porque es imposible obviar o ignorar el modelo imperante, y si los estilos alternativos quieren prosperar ante la homogeneización deben encontrar la manera de utilizar los poderes económicos y políticos por los que circula la riqueza. Este reto es altamente complicado, a no ser que se realice a la luz de una nueva ética del desarrollo. Sin un conocimiento y conciencia de la realidad, pero también sin una ética del desarrollo alternativa, es imposible avanzar hacia <<estilos mixtos de desarrollo>> que logren dar prioridad a las respuestas basadas en los intereses de la mayoría, a través de contradicciones y luchas entre las diferentes fuerzas sociales que tratan de imponer o defender sus propias maneras de

¹²⁷ Ver al respecto PINTO, A. (1976): *"Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina"*, en Revista de la CEPAL, Primer Cuatrimestre, Santiago de Chile; citado por SUNKEL, O. (1980): op. cit., p. 28.

¹²⁸ *Ibidem*, pp. 26-28.

resolver los interrogantes planteados referentes al desarrollo.

Por ello, la propuesta que planteamos insiste en fomentar o priorizar los intercambios entre las personas y los grupos culturales que pretenden dar vida a estilos de desarrollo que buscan la justicia social y cultural; es decir, que no gozan de hegemonía y/o son contrahegemónicos¹²⁹. El intercambio en, al menos, la menor desigualdad posible, será una de las prioridades del s. XXI si queremos avanzar hacia otro mundo radicalmente diferente al que tenemos. Tal vez, mediante estas relaciones se logre encontrar salida a la compleja situación actual, que sin duda requiere de respuestas transnacionales a la amenaza actual de carácter internacional.

Más allá de las necesidades básicas.-

El panorama todavía se complica aún más, si tenemos en consideración que la ética del desarrollo que hemos propuesto no se limita a la producción y reproducción de la vida, no se encuentra enmarcada en el enfoque de las necesidades básicas, en el 'enfoque de unos mínimos' planteado por los OIG desde la década de los setenta. Esta propuesta ética encuentra mayor consonancia con el enfoque de las capacidades¹³⁰, siendo uno de sus máximos defensores Amartya Sen¹³¹. Este autor indio afirma que la pobreza debe concebirse como la privación de las capacidades básicas y no sólo como una renta baja que impide sobrevivir¹³². La calidad de vida y las libertades

¹²⁹ Estamos haciendo referencia a aquellas comunidades que están llevando a término iniciativas encaminadas a proporcionar bienes y servicios que satisfagan las necesidades locales, a los grupos que crean cooperativas de alimentos que conectan directamente a agricultores con consumidores, a los bancos comunitarios y a la banca solidaria que realizan inversiones respetuosas con el medio ambiente y los DDHH, a las redes locales de trueque, a las redes de Comercio Justo, etc.

¹³⁰ Sen, A.; Young, I. y Nussbaum son autores que han trabajado bajo este enfoque. Aunque hay que señalar que ya Aristóteles en el s. IV a. c. abordaba esta cuestión, posteriormente destaca en el s. XVII William Petty, y más tarde Gregory King, François Quesnay, Antoine-Laurent Lavoisier, Joseph-Louis Lagrange, entre otros; citados por SEN, A. (2000): op. cit., p. 42.

¹³¹ Su propuesta combina planteamientos utilitaristas, la preocupación del pensamiento libertario de Robert Nozicky, da énfasis a la teoría rawlsiana en la libertad individual y en los recursos necesarios para disfrutar de las libertades fundamentales; en *Ibidem*, p. 112. Si la obsesión de este autor es la libertad, para nosotros lo será la igualdad en libertad; ello nos diferencia de sus planteamientos, pero aún así, los consideramos enormemente valiosos.

¹³² El enfoque de las capacidades plantea: 1) La pobreza puede identificarse de forma razonable con la privación de capacidades; el enfoque centra la atención en las privaciones que son intrínsecamente importantes (a diferencia de la renta baja que sólo es instrumentalmente importante); 2) Hay otros

fundamentales adquieren un papel decisivo en el desarrollo¹³³, debiendo éste centrar la atención en las oportunidades reales del individuo para alcanzar sus objetivos. Así, se deberían tener en cuenta no sólo los bienes primarios que poseen o debieran poseer las personas, sino también *"las características personales relevantes que determinan la conversión de los bienes primarios en la capacidad de la persona"*¹³⁴ para alcanzar sus fines"¹³⁵. Nussbaum expone un ejemplo muy sencillo y clarificador de esta propuesta:

*"(...) cuando un niño muere antes de alcanzar su madurez sentimos que ha sido una muerte trágica porque se ha truncado esa potencialidad que tenía ese ser de desarrollar capacidades y conseguir logros. El mismo argumento puede aplicarse cuando esa imposibilidad se produce en las personas que aun cuando no mueran, su vida transcurre en una dimensión pobre porque no se les ha dejado poner en juego sus capacidades. Es este argumento el que reclama que la acción pública resulta exigida a plantearse como objetivo central que las personas que, por una u otra circunstancia, entran dentro de la competencia de su jurisdicción, puedan disponer de las capacidades necesarias para realizar una vida humana"*¹³⁶.

La acción pública debería garantizar no sólo que las personas puedan disponer de una vida humana, sino también que dispongan de ella. En este sentido es necesario que las políticas redistributivas y favorables a la equidad no se limiten a plantear la igualdad de oportunidades sino que logren resultados concretos en torno a la igualdad. Para ello es necesario que los diversos estilos mixtos de desarrollo dispongan de instituciones y mecanismos que permitan que su población ponga en marcha la búsqueda de formas de vida humanas, donde el reconocimiento sea uno de sus mecanismos fundamentales. *"Las capacidades que tiene en realidad una persona (y que no sólo disfruta teóricamente) dependen de la naturaleza de las instituciones sociales,*

factores que influyen en la privación de capacidades además de la falta de renta (ésta última no es el único instrumento que genera capacidades); 3) La relación instrumental entre la falta de renta y la falta de capacidades varía de unas comunidades a otras e incluso de unas familias a otras y de unos individuos a otros; en SEN, A. (2000): op. cit., pp. 114-115.

¹³³ Ibidem, pp. 37 y 41.

¹³⁴ La <<capacidad>> de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que se pueden conseguir y que van desde las más elementales, como comer bien y no padecer enfermedades inevitables, hasta participar en la vida de la comunidad o respetarse a uno mismo. Así existen dos versiones fundamentales del enfoque de capacidades; una centrada en las funciones realizadas, es decir, en lo que realmente hace una persona; y otra versión referente a las cosas que tiene libertad de hacer dicha persona; en Ibidem, pp. 99-100.

¹³⁵ Ibidem, p. 99.

¹³⁶ Cita de Nussbaum señalada por DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 47.

que pueden ser fundamentales para las libertades individuales. Y a ese respecto el Estado y la sociedad no pueden eludir su responsabilidad"¹³⁷.

Frente al enfoque de las necesidades básicas, además del enfoque de las capacidades destacaremos las aportaciones de Agnes Heller¹³⁸ respecto a la <<satisfacción de las necesidades radicales>>. Estas necesidades se caracterizan por tener un valor cualitativo y no cuantitativo y excluir aquellas que hacen de las personas un simple medio para el desarrollo. Las necesidades radicales en la actualidad son múltiples y heterogéneas, siendo reivindicadas por movimientos sociales. Entre ellas destacan:

*"el desarrollo pleno de la personalidad, con capacidad de disfrute; la exigencia de que los hombres decidan por sí mismos, en el curso de una discusión racional, sobre los rumbos de la sociedad; la generalización de las comunidades libremente elegidas y la igualdad de los individuos en las relaciones personales; el deseo de suprimir la contradicción entre la coacción del trabajo necesario a la sociedad y el vacío de tiempo libre; la abolición de la dominación social, de la guerra, el hambre y la miseria; la detención de la catástrofe ecológica; la aspiración a suavizar el contraste entre la cultura elitista y cultura de masa, etc."*¹³⁹.

Su propuesta además de ser ambiciosa y no limitarse a la búsqueda del logro de unos mínimos, aporta otra cuestión de enorme interés a la hora de la búsqueda de formas de vida humanas: la inconveniencia de que las elites dirigentes, aunque persigan un fin que se estima bueno, sustituyan en la toma de decisiones a las personas afectadas. Teniendo en cuenta sus aportaciones, podemos plantear que si las personas no dejan de ser excluidas, si no participan activamente en la economía, la política y la cultura, todas las consideraciones que se hagan sobre estilos alternativos y plurales carecen de sentido. La participación no es un simple mecanismo para conseguir recursos, es una parte

¹³⁷ SEN, A. (2000): op. cit., p. 345.

¹³⁸ Esta autora de la Escuela de Bucarest realizó un arduo trabajo de interpretación crítica del marxismo y de los modelos existentes de socialismo. Muchas de sus obras fueron publicadas en la década de los ochenta, destacando entre otras: *"Democracia formal y democracia socialista"*, rev. Historia y Sociedad n° 22, México, 1979; *"Para cambiar la vida"*, Crítica, Barcelona, 1982; *La revolución de la vida cotidiana*, Península, Barcelona, 1982; *Teoría de las necesidades en Marx*, Península, Barcelona, 1986; *"Los movimientos sociales como vehículo de cambio"*, rev. Nueva Sociedad n° 96, Caracas, 1988.

¹³⁹ En IBAÑEZ, A. (1991): *Agnes Heller: la satisfacción de las necesidades radicales*, ALFORJA, Costa Rica, pp. 57-58.

constitutiva de los estilos mixtos de desarrollo, entendida ésta no sólo como iniciativas individuales, sino también y sobre todo, como fuerza colectiva. Existe participación:

*"Cuando el pueblo tiene voz en el diagnóstico de sus problemas - cuando, con otras palabras, está implicado activamente en las decisiones y las acciones de desarrollo desde el comienzo- el desarrollo tiene una posibilidad sólida de centrarse en las necesidades humanas básicas, de aplicarse a la creación de empleo, de ofrecer oportunidades para la consolidación de la autonomía local y regional, de promover modelos de interdependencia de tipo horizontal y de respetar la integridad y la diversidad cultural"*¹⁴⁰.

Así entendida, la participación ciudadana, como indicó el PNUD a inicios de los noventa¹⁴¹, será la clave para el desarrollo. Y más aún, será la clave para que los estilos mixtos de desarrollo se abran camino, entendiendo que ésta pone en marcha procesos de comunicación a través de las diferencias, donde los ciudadanos participan juntos en las discusiones y toma de decisiones para determinar colectivamente sus condiciones de vida¹⁴². Denis Goulet plantea que la participación como componente vital del desarrollo cumple con tres funciones fundamentales¹⁴³:

- Garantiza que el gobierno no dé un trato instrumental a la gente carente de poder, al reconocer su dignidad como personas con unos valores, independientemente de su productividad, utilidad o importancia para los objetivos del Estado.
- Sirve de instrumento válido para movilizar, organizar y promover la acción de las personas como principales implicadas en la solución de los problemas en su ambiente social¹⁴⁴.
- Actúa como un canal mediante el cual las comunidades locales o los movimientos pueden conseguir acceso a campos más amplios de decisión. Este último aspecto es el que goza de mayores dificultades; pero sin la participación en las esferas

¹⁴⁰ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 103.

¹⁴¹ Sobre cómo se ha concretado su propuesta en materia de cooperación internacional profundizaremos en el apartado específico sobre la *Cooperación Internacional* presentado en el actual capítulo ya que dista mucho de su planteamiento teórico.

¹⁴² FRASER, N. (1997): op. cit., p. 229.

¹⁴³ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 104.

¹⁴⁴ Ver al respecto la obra SAVATER, F. (2002): *Ética y ciudadanía*, Montesinos-Monteávila, Barcelona.

superiores, la democracia queda acotada al ámbito formal no pudiendo trascender de lo local a lo internacional. Sin este proceso es imposible configurar alternativas transnacionales a la altura de las necesidades actuales y para que esta participación sea posible se requiere ofrecer una formación que capacite a las personas "*para dominar temas más amplios que trascienden los límites de sus problemas inmediatos*"¹⁴⁵.

La democracia a la que hacemos referencia, además de necesitar de canales institucionales, requiere de la responsabilidad de las personas en la construcción de la participación social, económica, política y cultural en el mundo en que vivimos; "*supone la voluntad de buscar cambios concretos, inclusive en la vida propia, que unen el mundo individual con el colectivo, el objetivo con el subjetivo, y el social con el personal*"¹⁴⁶. Y requiere asumir, como parte integrante de todo proceso democrático o participativo, el antagonismo y el conflicto. Parece que a fuerza de querer 'vivir conjuntamente', propio de la *polis*, se ha dejado de lado el *pólemos*, perdiéndose la posibilidad de aprehender la especificidad de la política democrática¹⁴⁷.

Ahora bien, aunque estas afirmaciones sean correctas no podemos obviar tampoco la existencia de grandes deficiencias estructurales que imposibilitan que las personas participen en su propio desarrollo; la participación es inviable en un marco de injusticia social.

Comenzando por cuestiones evidentes y sencillas. Si no se dispone de tiempo y las personas se ven obligadas a realizar una amplia jornada laboral para poder subsistir (horas extras mal pagadas, múltiples empleos en el sector informal, trabajos extra temporales, etc.), su tiempo libre queda enormemente reducido y limitado a la

¹⁴⁵ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 105.

¹⁴⁶ ALFARO MORENO, R.M. (1993): *Una comunicación para otro desarrollo*, Calandra, Perú, p. 11.

¹⁴⁷ Estos planteamientos son expuestos y explicados con detenimiento en GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C.. (2001): op. cit., p. 12. Para esta autora es necesario distinguir entre 'lo político' (ligado a la dimensión de antagonismo y hostilidad en las relaciones humanas) y 'la política' (que apunta a establecer un orden y regular la coexistencia humana siempre conflictiva por estar atravesada por 'lo político'). En esta relación de pareja 'lo político' – 'la política' se establece un meritorio lazo entre las dos raíces comunes del término 'político/a': por un lado, *pólemos*, por otro, *polis*. Así, tanto los 'liberales' como los 'comunitarios' se han equivocado; en estos últimos, su crítica al individualismo liberal estaba justificada pero, al rechazar el pluralismo, no dejaron espacio para el conflicto. Ambos polos antihumanistas del humanismo clásico dejaron en suspenso la naturaleza de la democracia moderna.

reproducción de la fuerza de trabajo, existiendo poco margen para la participación. Pero además, la realidad pone de manifiesto que aunque en teoría todos dispongamos de 'una igualdad temporal' y poseamos voz y voto; su peso variará de forma significativa dependiendo de nuestra posición en una sociedad estratificada. Los grupos socialmente silenciados carecen de un acceso igual a los medios materiales que permiten una participación paritaria; sin ellos la configuración de estilos mixtos de desarrollo es prácticamente inviable y la configuración de sociedades culturalmente plurales tampoco. Así, si no existen bases económicas y sociales mínimamente dignas, la participación más allá de actos puntuales, se torna inviable. La igualdad en libertad es un principio fundamental de todo proceso democrático, tal vez por ello las democracias representativas sean tan deficitarias.

La inevitable y deseable necesidad de configurar un NOEI.-

Para que la participación sea realmente un elemento clave en el desarrollo es necesario que alcance todos los ámbitos (local, nacional e internacional). Pero alzar la democracia real del ámbito local al internacional sólo es posible mediante la configuración de un Nuevo Orden Económico Internacional, que realmente sea distinto¹⁴⁸. Diversas y numerosas son las propuestas existentes en este sentido¹⁴⁹, nosotros nos limitaremos a indicar aquellas que consideramos más relevantes, y que deberían ser analizadas y debatidas con detenimiento a la hora de encontrar caminos hacia un mundo donde tengan cabida la justicia social y cultural.

¹⁴⁸ Respecto a esta importante cuestión es ineludible la lectura de CHOMSKY, N. (1996): *El Nuevo orden mundial (y el viejo)*, Crítica, Barcelona.

¹⁴⁹ Muchas de las propuestas que se expondrán a continuación son reivindicadas por el MA y el FSM; aunque hay que puntualizar que en gran medida ya se encontraban formuladas en el NOEI elaborado por el G77 en 1973. Otras sugerencias corresponden a la Comisión Sur presidida por Julius Nyerere e integrada por prestigiosos economistas y planificadores, que elaboró el Informe titulado *"The Challenge to the South"*, Oxford, 1990. En dicho informe se reitera la necesidad de un Nuevo Orden Internacional basado en *"las necesidades de justicia, equidad y democracia del Sur en el contexto de la sociedad global"*; citado por CHOMSKY, N. (1996): op. cit., p. 13. Igualmente ha contribuido a la elaboración de nuestra propuesta el documento presentado por diversas ONGs del mundo (Italia, Guatemala, Bélgica, Honduras, Francia, Nicaragua, México-Chiapas, Grecia, El Salvador, España, Chile y Brasil) en el Foro Social Mundial – Porto Alegre 2002, bajo el título *"Una cooperación alternativa para otro mundo posible"*. Destaca en dicho documento la claridad y la concreción de las propuestas formuladas para la configuración de un Nuevo Orden Internacional.

- **Respecto a la participación democrática:**

Las acciones realizadas por los OIG encaminadas a la configuración de un Nuevo Orden Económico Internacional no destacan precisamente en sus agendas. Urge la participación de los países en vías de desarrollo en el proceso de toma de decisiones del FMI, el BM y la OMC; es decir de la nueva Trinidad Económica Internacional que se caracteriza por *"su carácter antidemocrático, su falta de transparencia, sus dogmáticos principios, la falta de pluralismo en el debate de ideas y su impotencia para influir en las políticas de los países industrializados"*¹⁵⁰. Este proceso democratizador debería además incluir al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, ya que ello posibilitaría una mayor eficacia de sus funciones en beneficio de todos y no sólo de cinco grandes superpotencias.

Hemos de puntualizar que dicha propuesta únicamente es factible si existe democratización nacional y local, si los Estados se comprometen en sus propios territorios a trazar políticas de participación ciudadana y de descentralización del poder estatal.

Frente a esta propuesta otros sectores abogan por la disolución de los actuales OIG. De cualquier manera su reforma debería ser tan profunda que en escasa medida se parecerían a las actuales organizaciones.

- **Respecto a las reglas que rigen el mercado:**

Es necesario un nuevo Sistema Monetario Internacional con mecanismos financieros en los que puedan participar todos los países y que posibilite la transferencia de recursos hacia los países en desarrollo. En la actualidad el balance de transferencia de recursos desde el Sur hacia el Norte es alarmante, existiendo un saldo positivo a

¹⁵⁰ Citada del presidente de la Comisión del G77, Luis Fernando Jaramillo; señalada por CHOMSKY, N. (1996): op. cit., p. 230.

favor de los segundos¹⁵¹. Esta situación se ve favorecida por un mercado injustamente regulado y en manos de las transnacionales; pero frente a ello, *"nuestras únicas instituciones reguladoras internacionales existentes regulan en la dirección de dar mayor libertad aún para que el mercado opere sin restricciones de ningún tipo"*¹⁵², empobreciéndose aún más los países en desarrollo.

La mejora de la relación real de intercambio y de las condiciones del comercio es imprescindible, teniendo que ser revisadas las barreras arancelarias y no arancelarias. La existencia en la actualidad de políticas proteccionistas en el Norte y de desprotección para los países del Sur, lleva a éstos últimos a un estado de absoluta indefensión¹⁵³. Frente a ello, se sugiere la eliminación de las barreras arancelarias; pero tal vez no sea suficiente dicha medida dada la enorme brecha Norte-Sur. Así, otras sugerencias señalan que los países en vías de desarrollo deberían proteger sus propias economías, fomentando un desarrollo endógeno menos dependiente del exterior. Esta propuesta fue defendida, entre otros muchos, por Daly a su salida del Banco Mundial, señalando la necesidad de:

*"salir de la ideología de la integración económica global por medio del libre comercio, la libre movilidad del capital y del crecimiento orientado hacia la exportación, para adentrarse en una orientación más nacionalista que busca desarrollar la producción interna para los mercados domésticos como opción prioritaria, dejando el recurso al comercio internacional solamente cuando es claramente mucho más eficiente"*¹⁵⁴.

Es decir, que convendría fomentar estilos de desarrollos basados en sistemas autocentrados que confíen en sus propios recursos, humanos y naturales, y en su capacidad para definir metas y tomar decisiones. Ésta es la única manera, tal y como indica Mollinson, de que *"todos los sistemas de vida continúen existiendo y se*

¹⁵¹ Para un análisis detallado del balance de las transferencias del Sur al Norte puede consultarse TOUSSAINT, E. (2002): *La bolsa o la vida. Las finanzas contra los pueblos*, Gakoa Liburuak, San Sebastián, pp. 179-210, (capítulo 8).

¹⁵² GEORGE, S. (2001): op. cit., p. 53.

¹⁵³ En realidad la impostura de Occidente *"no consiste en pedir a los otros que a partir de ahora hagan las cosas de otra forma, sino en exigir que hagan copias fieles empleando métodos diferentes"*; BESSIS, S. (2002): *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Alianza Editorial, Madrid, p. 191.

¹⁵⁴ Citado por BERMEJO, R. (1995): *"Desarrollo y Sostenibilidad"*; en BERMEJO, R. (coord.): *"Desarrollo y Sostenibilidad"*, Cuadernos Paz y Solidaridad nº 30/marzo, Fundación Paz y Solidaridad, Madrid, p. 19.

*multipliquen*¹⁵⁵. Para ello es necesario, entre otras cuestiones, garantizar la soberanía económica de los Estados sobre los recursos naturales y el derecho a controlar su explotación, incluido el derecho a nacionalizarlos. A pesar de ello, deberíamos agregar la necesaria explotación racional de los recursos naturales, ya que consideramos que no está justificada la expoliación de la naturaleza por el hecho de que la realice un Estado, en vez de una multinacional.

En la búsqueda de prácticas que persiguen un intercambio y condiciones de comercio más justas, existen iniciativas concretas y puestas ya en marcha; nos referimos a las realizadas en el marco del Comercio Justo¹⁵⁶. Éste ha evolucionado desde la búsqueda de unas relaciones con mayor equidad entre el Norte y el Sur a través del pago de un precio más justo a los productores, hacia la inclusión de cuestiones como el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente, y el fomento de la participación ciudadana y del Desarrollo Local. El fomento del desarrollo local se realiza a través de la priorización de redes de comercialización de productos tradicionales tanto provenientes de países empobrecidos como de países enriquecidos, teniendo como principio el respeto a las culturas minoritarias¹⁵⁷.

Otras sugerencias apuntan a la necesidad del fortalecimiento de la cooperación económica y técnica entre los países en vías de desarrollo¹⁵⁸, a través de la integración

¹⁵⁵ MOLLISON, B. (1990): *Permaculture. A Practical Guide for a Sustainable Future*, Island Press, California; citado en *Ibidem*, p. 17.

¹⁵⁶ Incontables experiencias en esta materia pueden ser consultadas en BARRAT, M. (1998): *Comercio justo, comercio injusto. Hacia una nueva cooperación internacional*, Icaria, Barcelona; CRIC (1997): *Rebelión en la tienda. Opciones de consumo, opciones de justicia*, Icaria, Barcelona; y MARTÍNEZ-OROZCO LLORENTE, S. (2000): *Comercio justo, consumo responsable*, Intermón, Barcelona.

¹⁵⁷ Los criterios que rigen el Comercio Justo pueden sintetizarse en "a) condiciones de trabajo dignas y salarios adecuados y regulares; b) ausencia de explotación infantil; c) igualdad de hombres y mujeres; d) funcionamiento democrático; e) relación comercial a largo plazo; f) pago de una parte del precio por adelantado (40-50%) para que los productores no se endeuden; g) destino por los productores de parte de sus beneficios a las necesidades básicas de sus comunidades; h) respeto al medio ambiente; i) respeto por las culturas indígenas; j) calidad de los productos; k) información al consumidor"; PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.) (2000): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria/Hegoa, Barcelona, p. 106. No podemos dejar de cuestionarnos si todos los requisitos exigidos a los productores de los países se cumplen realmente; pero sobre todo, si se exigen a las entidades que participan en el Norte.

¹⁵⁸ Boris Castillo señala que "la Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo es un instrumento de singular importancia para que estas naciones generen, adquieran, adapten, transfieran y compartan conocimientos y experiencias en beneficio mutuo, de modo de ir alcanzando paulatinamente su autosuficiencia nacional y colectiva"; en CASTILLO, B. (1988): "La Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo: una respuesta frente a la crisis"; en SELA CAPÍTULOS, nº 20, julio-septiembre, Caracas, Venezuela, p. 77.

económica regional y subregional. En la actualidad existe una clara tendencia favorecedora de los procesos de integración económica regional pero siguiendo la lógica general del modelo capitalista, buscando en la medida de lo posible lograr mayor competitividad en los mercados internacionales¹⁵⁹. La integración regional no debería ir nunca en detrimento de los propios países en vías de desarrollo y de sus poblaciones, debiendo las iniciativas como MERCOSUR en América Latina tener en cuenta esta relevante cuestión: sin políticas de equidad, la integración económica únicamente favorecerá a las elites locales dominantes, igual que ha ocurrido siempre.

- **Respecto a las políticas sociales:**

Es necesario garantizar la alimentación básica de todo el planeta¹⁶⁰. Para ello se podría poner en marcha un programa mundial de alimentos mediante la elaboración de nuevas reglas y mecanismos para el comercio de productos básicos, su comercialización, distribución, transformación y transporte¹⁶¹. Aunque señalamos que la obtención de beneficios desmedidos a través de la comercialización de productos alimenticios básicos es desde un punto de vista ético muy cuestionable. Ésta debería ser revisada y sometida a una regulación muy estricta, ya que en la actualidad de ella depende la vida y la muerte de muchas personas.

¹⁵⁹ Paul Bairoch señala que en la actualidad el nivel de vida existente en los países en desarrollo no les permite consumir ciertos bienes que necesitan unidades de producción muy grandes, por lo que es necesario ampliar los mercados de tal manera que permitan una producción rentable, favoreciendo el establecimiento de empresas de tamaño cercano al óptimo. Puede consultarse a este respecto, BAIROCH, P. (1986): *El Tercer Mundo en la encrucijada*, Alianza Editorial, Madrid, pp. 416-417.

¹⁶⁰ No podemos evitar, ante nuestra indignación, señalar la falta de compromisos de los países ricos para resolver el problema del hambre en el mundo, tal y como se puso de manifiesto en la II Cumbre de la Alimentación celebrada en Roma en junio de 2002. Jacques Diouf, director general de la FAO, denunció al respecto que las ayudas a la agricultura de los países en desarrollo se han reducido casi en un 50% desde 1990 hasta la actualidad, y añadió que *“eliminar el hambre es un imperativo ético basado en el derecho humano más fundamental, el derecho a la existencia”*. Ante estas afirmaciones, el entonces presidente del Consejo de Europa, José María Aznar, respondió que *“la responsabilidad de garantizar la seguridad alimentaria incumbe, en primer lugar, a los Gobiernos nacionales”*; noticia publicada en EL PAÍS, el 11 de junio de 2002, p. 27.

¹⁶¹ La propuesta del NOEI (1973) incluía el incremento de la producción mediante la expansión de los cultivos, la detención de la desertización y la salinización, la mejora de almacenaje y la garantía de que los países en vías de desarrollo pudieran importar la cantidad necesaria de alimentos sin forzar excesivamente sus reservas de divisas. Interesantes cuestiones a este respecto pueden consultarse en GEORGE, S. (2001): op. cit., pp. 155 -157.

Creemos que las políticas deberían estar dirigidas al fomento de la no dependencia alimentaria del exterior, garantizando la <<seguridad alimentaria>>¹⁶² en todos los Estados. En la actualidad, los países en vías de desarrollo dependen excesivamente de la producción agrícola de los países occidentales desarrollados, dependencia en muchas ocasiones, propiciada desde la misma cooperación internacional¹⁶³. Así, el 'arma de los cereales' puede y es utilizada ante cualquier demanda de los países empobrecidos¹⁶⁴.

Este mismo criterio debería seguirse a la hora de plantear políticas en materia de medicamentos básicos, actualmente en manos de las transnacionales. Las reiteradas demandas de los países en vías de desarrollo para acceder a las patentes y al consumo de los medicamentos conocidos como 'genéricos', deberían ser acogidas y puestas en vigor de manera inmediata. Hay que señalar que algunos avances se han realizado en esta materia apoyados por la Organización Mundial de Comercio -OMC-, pero sus logros han sido muy limitados, primando los beneficios de las empresas farmacéuticas frente al 'principio de la vida'. Las políticas propuestas serán inútiles si no se encuentran estrechamente ligadas a la necesidad de asegurar la prestación de servicios básicos sanitarios a toda la población.

Es necesario garantizar la educación y escolarización de la población, tanto a través de programas de educación formal como no formal. Estos programas deberían caracterizarse por su diversidad, atendiendo a la pluralidad cultural existente hoy en el seno de las naciones y en el mundo. De igual manera, la formación en principios democráticos y participación debería tener un lugar preferente en los diversos programas formativos. El principio de 'educación para todos' creemos que debería

¹⁶² La <<seguridad alimentaria>> es definida por la FAO como la disposición "de alimentos en todo momento, que todas las personas tienen medios para acceder a ellos, que estos alimentos son adecuados desde un punto de vista nutricional en términos de cantidad, calidad y variedad, y aceptables dentro de la cultura correspondiente"; en Ibidem, p. 143.

¹⁶³ Para mayor información puede consultarse al respecto PÉREZ DE ARMIÑO, K. (2000): op. cit., pp. 42-75.

¹⁶⁴ "Desde los años cincuenta hasta 1984, la producción de alimentos superó al crecimiento de la población. Desde 1984, viene ocurriendo lo contrario. Durante la década de 1990, la producción de alimentos ha aumentado un 0,5% anual, mientras la población sigue creciendo un 1,4% al año en todo el mundo. La población crece en los países <<menos desarrollados>> un 1,7% anual, y en los países <<subdesarrollados>> un 2,6%, pero la mayor parte de los alimentos del mundo se producen en los países desarrollados, donde el crecimiento de la población es sólo de un 0,3% anual"; en GEORGE, S. (2001): op. cit., p. 70.

fundamentar todo estilo de desarrollo alternativo, pero sobre esta cuestión profundizaremos en la segunda parte de este trabajo.

El logro de todas estas propuestas de carácter social no debería encontrarse supeditado al logro de parámetros económicos. Y hemos de reconocer que la aplicación de las políticas sociales conlleva necesariamente una distribución más equitativa de la renta, siendo esta competencia no sólo de los Estados, sino de la comunidad internacional. Las políticas distributivas deberían primar sobre las redistributivas; porque, tal y como señala Samir Amin, *"controlar la especulación es querer curar los síntomas sin ocuparse de las causas de la enfermedad, que tiene su origen en los desequilibrios sociales y políticos a favor del capital dominante"*¹⁶⁵.

Pero dada la situación actual, es necesaria la aplicación con urgencia de medidas redistributivas, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. La mayoría de los países en desarrollo adolecen de políticas en materia fiscal, encontrándose las clases privilegiadas libres de pagar impuestos y los poderes públicos imposibilitados para cumplir con sus obligaciones respecto a sus ciudadanos. En el plano internacional, mecanismos como la tasa Tobin u otros similares deberían ser aplicados para poner freno al aumento de la brecha Norte-Sur. Es necesario un trato preferente y no recíproco en las relaciones económicas a favor de los países más empobrecidos. Es necesario que aumente la transferencia de capitales del Norte al Sur, aunque hay que señalar que el 0,7% ya no es suficiente¹⁶⁶. La dimensión cualitativa de la ayuda es ridícula, y el 0,7% ha quedado totalmente desfasado dado el incremento de la brecha Norte-Sur. De hecho las recomendaciones del PNUD realizadas en 1997, respecto a la necesidad de incrementar la ayuda al 2 ó al 3 % han quedado silenciadas¹⁶⁷; lo cual se comprende en

¹⁶⁵ AMIN, S. (2001): *"El Sur en el sistema mundial de transformación"*; en VV.AA.: *"Porto Alegre..."*, op. cit., 231.

¹⁶⁶ Aunque como señala Alejandro Romero, el <<0,7>> es más que una cifra, *"sobre todo, constituye un símbolo, un estandarte que encierra todo un conjunto de percepciones, apreciaciones, valoraciones y proyectos sobre nuestro mundo, la forma en que se ha organizado, los problemas que padece y las actitudes que demanda"*; en ROMERO PÉREZ, A. (1995): op. cit., p. 2.

¹⁶⁷ PNUD (1997): *Informe sobre Desarrollo Humano 1997*, Mundi-Prensa, Libros, Madrid, p. 131. Creemos que a estos datos ofrecidos por el PNUD en 1998 no se les ha otorgado la relevancia necesaria ya que plantean la necesidad de un incremento de la ayuda para solventar el problema de la pobreza respecto a la década de los 70. No podemos ignorar que entre mayor sea la brecha Norte-Sur mayor deberá ser la ayuda para compensar la situación de pobreza; de tal modo que, tal y como acontecen los hechos, se llegará a tal punto que lo que hoy resulta un problema de fácil solución, mañana será una cuestión irresoluble.

el contexto actual donde la ayuda sólo alcanza alrededor del 0,2%. De cualquier manera, el aporte permitiría únicamente cubrir las necesidades básicas de la población, pero no resolver los problemas del 'maldesarrollo', ni las injustas desigualdades del sistema. A pesar de todo, el lema "0,7 YA" tan exigido desde las ONGs ha quedado lamentablemente obsoleto; "3% YA" debería ser la mínima aspiración y cada día que pase éste se deberá incrementar. Por ello es urgente que se inicie su aplicación sin demora ni no queremos adentrarnos en un camino sin posible retorno.

Los países en vías de desarrollo continúan clamando por la obtención de una compensación por los efectos adversos que sobre los recursos de las naciones han tenido la ocupación extranjera, la dominación colonial o la separación racial. Se reivindica el pago de la deuda histórica que los países del Norte enriquecidos tienen con los países del Sur empobrecidos; aunque creemos que debería centrarse el esfuerzo en la dramática situación actual, ya que el mundo en desarrollo bajo la globalización neoliberal sufre un pillaje tanto o más devastador que en el pasado. Lo que sí nos parece útil es remitirnos a la historia, sobre todo cuando el BM y el FMI exigen el cumplimiento inmediato del pago de la deuda externa por parte de los países en vías de desarrollo¹⁶⁸. Dicho pago impide en casi todos los casos las inversiones en capital productivo y en infraestructura, además de obligar al recorte de los gastos en sanidad y en educación. Es necesaria la cancelación de la deuda externa pública de los países del Sur de forma inmediata¹⁶⁹;

¹⁶⁸ Un documento de indudable interés respecto a la necesidad de memoria histórica es el discurso realizado por el Cacique Guaicaipuro Cuatemoc ante la reunión de Jefes de Estado de la Unión Europea (08/02/2002), donde se realiza una brillante exposición de motivos históricos que permiten considerar los recursos expoliados a América Latina como un mero préstamo que el Norte debe devolver con los intereses correspondientes. Y se añade entre muchas cuestiones que *"en lo financiero, han sido incapaces (los países desarrollados), después de la moratoria de 500 años, tanto de cancelar el capital y sus intereses, cuanto de independizarse de las rentas líquidas, las materias primas y la energía barata que les exporta y provee todo el Tercer Mundo. Este deplorable cuadro corrobora la afirmación de Milton Friedman según la cual una economía subsidiada jamás puede funcionar y nos obliga a reclamarles, para su propio bien, el pago del capital y los intereses que, tan generosamente hemos demorado todos estos siglos en cobrar"*.

¹⁶⁹ La deuda de los países del Sur (excluidos los países del exbloque del Este) se elevó en el 2001 a alrededor de 2.100 millardos de \$ (de los cuales el 75% correspondían a deudas públicas). *"Si la deuda externa pública del Tercer Mundo fuese completamente anulada sin indemnización a los acreedores, representaría una pérdida mínima de 5% de su cartera"*; en TOUSSAINT, E. (2002): op. cit., p. 365. Hay que tener en cuenta que la deuda mundial alcanzó en el 2001 la cifra de 45.000 miles de millones de \$, de los cuales 22.000 millardos correspondían a las deudas públicas y privadas de EEUU. En realidad EEUU es el principal acreedor y a la vez deudor del mundo, según pone de manifiesto BELL, D. en un artículo publicado bajo el título *"¿Adónde va la economía mundial?"*; en EL PAÍS, el 16 de agosto de 1993. Para mayor información respecto a la deuda externa puede consultarse VV.AA. (2002): *Deuda externa y ciudadanía*, Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada,

pero tal vez sea mejor su conversión en proyectos de desarrollo¹⁷⁰, ya que tal y como señala Eric Toussaint:

*"El reembolso de la deuda opera como una verdadera bomba que aspira una parte del sobreproducto social de los trabajadores/as del Sur (sean asalariados, pequeños productores individuales o explotaciones familiares, trabajadores de los servicios del sector informal,...) y dirige este flujo de riquezas hacia los poseedores de capitales en el Norte, cobrando, de paso, las clases dominantes del Sur su comisión. Éstas se enriquecen mientras las economías nacionales, a cuya cabeza se encuentran, se estancan o retroceden y las poblaciones del Sur se empobrecen"*¹⁷¹.

- **Respecto a la industrialización y la tecnología:**

Es necesaria la cesión de una parte de la capacidad productiva industrial a los países en vías de desarrollo y crear mecanismos para la transferencia de tecnología, sugiriendo para ello la reforma del sistema internacional de patentes, la disponibilidad de tecnología patentada y no patentada, el incremento de la ayuda para programas de investigación y desarrollo y un control sobre las importaciones y las tecnologías. A esta sugerencia podríamos agregar, el interés que supondría para todo el planeta que los programas de investigación rescatasen el enorme caudal de conocimientos existentes en numerosas culturas que están en peligro de extinguirse y que se caracterizan por su respeto al medio ambiente; conocimientos, que por otra parte, son muy escasos en la cultura hegemónica occidental. Además, el acceso a las energías renovables debe tener prioridad frente a las energías destructivas de la naturaleza, a la par que el Norte debe hacer lo mismo, ya que no se podrá *"conseguir la sustentabilidad en la periferia sin lograrla en el Centro y viceversa, porque ambos constituyen una unidad, las dos caras de una misma realidad, el sistema capitalista"*¹⁷².

Cáritas Diocesana nº 16/enero – marzo, Madrid y BERNABÉ, F. (2001): *¿La deuda externa? ¿y eso qué es?*, IEPALA/OCASHA-CCS, Madrid.

¹⁷⁰ Ver al respecto TAMARIT, I. (2000): *Conversión de la Deuda por Proyectos de Desarrollo*, traducción actual del manual *"Debt Swaps for Sustainable Development"*, Intermón, Barcelona.

¹⁷¹ TOUSSAINT, E. (2002): op. cit., p. 182.

¹⁷² BERMEJO, R. (1995): op. cit., p. 17.

Las actividades de las empresas multinacionales deben ser revisadas y reguladas. Para ello se propuso en los setenta un código de conducta internacional, el cual señalaba que había que evitar la injerencia de las multinacionales en los asuntos internos de los países en que actúan; eliminar las prácticas restrictivas haciendo que estas empresas se ajusten a los planes y objetivos de desarrollo nacional; regular la repatriación de los beneficios por estas empresas; y promover la inversión de los beneficios en países en vías de desarrollo. Quizás éste sea uno de los puntos más urgentes en la actualidad debido a la "*emergencia de nuevas instituciones de gobierno para servir a los intereses del poder económico transnacional*"¹⁷³.

Otras sugerencias apuntan a dejar de lado el desarrollo tecnológico y buscar otras maneras alternativas donde la tecnología no encuentre cabida. Creemos que a pesar de todos los problemas generados, los conocimientos existentes en la actualidad deberían ser patrimonio de la humanidad y encontrarse a disposición de todos los pueblos para que realmente decidiesen en libertad su rechazo, o pudieran encontrar vías para que la tecnología se encontrase al servicio de las personas y no las personas al servicio de la tecnología¹⁷⁴.

La reducción de la industria armamentística¹⁷⁵ es un imperativo que pocas dudas nos genera; ya no sólo porque las guerras actuales matan a millones de personas¹⁷⁶ a pesar de utilizar "bombas inteligentes" sino por el enorme gasto que suponen. Los responsables políticos malversan, nunca mejor dicho, los fondos públicos que deberían ser utilizados en gastos sociales, empezando por garantizar alimentos a la población.

¹⁷³ CHOMSKY, N. (1996): op. cit., p. 231.

¹⁷⁴ Una interesante obra sobre el impacto de la tecnología en la vida de las personas es la realizada por RIFKIN, J. (1994): *El fin del trabajo*, Círculo de Lectores, Barcelona.

¹⁷⁵ Para mayor información al respecto puede consultarse ROMEVA RUEDA, R. (2000): *Desarme y Desarrollo. Claves para armar conciencias*, Intermón, Barcelona; y TAMARIT, I. (2001): *Conflictos armados y pobreza. El desarrollo como vía hacia la paz*, Intermón Oxfam, Barcelona.

¹⁷⁶ Sólo en la década de los noventa seis millones de civiles murieron entre los dos fuegos de casi un centenar de guerras; en GEORGE, S. (2001): op. cit., p. 127.

- **Respecto al Derecho Internacional**¹⁷⁷:

El Derecho Internacional debería reconocer principios basados en la constatación de la existencia de desigualdades en el desarrollo, rechazando el principio de igualdad abstracta. Si bien los avances en materia de derecho internacional no pueden menospreciarse, este objetivo debería seguir en pie, aun a sabiendas del enorme debate todavía vigente referente a la universalidad de los derechos humanos y las dificultades reales para que el derecho internacional sea eso, realmente un derecho y no un instrumento en manos de los países poderosos. Defendemos la puesta en cuestión del principio de no injerencia en los Estados en caso de violación de los derechos humanos¹⁷⁸; pero para que este planteamiento no continúe siendo un instrumento más de poder y de expansión de la cultura dominante occidental, es necesaria la participación de todos los Estados en los sistemas e instituciones que se organicen al respecto. Y no olvidar que ninguna nación puede forzar a otras a respetar una categoría de derechos políticos o civiles si en su relación con otras sociedades interfieren o incluso potencian la violación de otros derechos como los económicos, sociales o culturales; o si en su propio territorio los infringe.

Deseamos terminar este apartado señalando que si bien existen numerosas propuestas, opinamos que la participación es clave para lograr desarrollos justos desde un punto de vista social y cultural. Por ello, no nos queda más remedio que aceptar la incertidumbre y el riesgo, ya que tal y como señala Alfonso Dubois, *"se hallan en el corazón mismo de un auténtico proceso de participación"*¹⁷⁹. La democracia constituye un desafío permanente al que debe enfrentarse cualquier estilo de desarrollo siempre, teniendo que ser asumida la inseguridad como característica inherente a la democracia. Si un estilo de desarrollo propuesto se realizase tal y como fue concebido, implicaría la

¹⁷⁷ Las recomendaciones concretas en materia de cooperación sugeridas desde el NOEI serán abordadas en la propuesta que realizaremos posteriormente respecto a esta materia.

¹⁷⁸ El caso reciente del ataque a Afganistán, después de años de indiferencia de la comunidad internacional hacia la situación de las mujeres afganas, es un ejemplo claro de la hipocresía de Occidente respecto al principio de intervención ante la violación de los DDHH. Por ello, reiteramos que nuestra posición no coincide en absoluto con la de las grandes superpotencias que entiende el cumplimiento y la violación de los DDHH a su antojo y conveniencia, fundamentalmente económica.

¹⁷⁹ DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 54.

negación de la democracia plural. Una auténtica participación supone asumirse caminos no previsibles determinados por los sujetos participantes.

Así las cosas, es muy difícil lograr pronosticar e imaginarse un estilo concreto y cerrado alternativo de desarrollo, las posibilidades son múltiples pudiéndose establecer a la luz de las diversas culturas existentes todavía en el planeta. Creemos que lo más correcto desde un punto de vista ético y axiológico es precisamente no atrevernos a concluir con una propuesta cerrada y determinante. Debemos dejar el futuro abierto a que propuestas concretas se configuren bajo una ética del desarrollo que permita la búsqueda de justicia social y cultural; una propuesta abierta a múltiples futuros a través de la participación de los pueblos en su desarrollo económico, político y cultural, en la configuración de estilos mixtos de desarrollo alternativos al vigente.

“La democracia es una continua conquista, nunca una adquisición definitiva”.

M^a Lourdes C. González Luis (2001)

LA PLURALIDAD CULTURAL ANTE EL DESARROLLO. LAS TÁCTICAS.-

Movimiento de peones o el inicio de la partida.-

"No hay, quizás, tema más importante en las ciencias sociales que el estudio de la comunicación intercultural. La comprensión entre miembros de diferentes culturas fue siempre importante, pero no ha sido nunca tanto como ahora. Anteriormente, fue necesario para los imperios, o el comercio. Ahora es un asunto de supervivencia de nuestra especie".

Robert Young (1996)

En el apartado anterior hemos puesto de manifiesto la necesidad de que estilos mixtos de desarrollo sean configurados con el objeto de alcanzar un mundo social y culturalmente más justo¹⁸⁰. Su conceptualización nos lleva a afirmar que sin mestizaje cultural, los estilos mixtos de desarrollo son inviables. Si partimos de la base de que las respuestas encontradas al reto del desarrollo deben fundamentarse en las capacidades, las necesidades y los intereses de cada grupo o sistema (aspectos todos ellos incluidos en la concepción de cultura que hemos propuesto), y que deben enriquecerse de las experiencias de otros sistemas, entonces, no existe otro camino que el mestizaje cultural para la configuración de dichos estilos.

Esta propuesta se encuentra con claras dificultades derivadas de la globalización neoliberal que está ocasionando la homogeneización cultural. Pero frente a estos procesos unificadores, la realidad pone de manifiesto la existencia del mestizaje cultural. En este apartado profundizaremos, precisamente, sobre estos procesos. Así partiendo de un análisis netamente descriptivo del mestizaje en la actualidad y las condiciones en que se está produciendo, trataremos de reflexionar sobre las condiciones en que éste debería de producirse. Pretendemos que nuestra propuesta en torno a las culturas no sea un salto en el vacío, sino que tenga en consideración diversos temas de

¹⁸⁰ La definición elaborada al respecto puede consultarse en las páginas 277 y 278.

enorme relevancia. Retomaremos para ello, algunas cuestiones ya planteadas en el capítulo Primero que requieren ser profundizadas. Y ampliaremos dicha reflexión con el objeto de realizar aportaciones a la concepción de la cultura, siempre favorables a la configuración de estilos mixtos de desarrollo en el marco de la ética que hemos defendido como necesaria.

Hemos de puntualizar que la afirmación de que el mestizaje cultural es un hecho que afecta a todas las culturas, no parece generar muchas discrepancias; pero existe un fuerte debate a la hora de su valoración e interpretación. Diversos autores sostienen ardientemente que el mestizaje es un mecanismo más de la neocolonización cultural, la cual se ve obligada a recurrir a métodos más complejos en la era actual caracterizada por la hegemonía frente a la dominación. Otros investigadores, en cambio, con la misma intensidad defienden que estos procesos son producto de la rebeldía, de la resistencia ante la asimilación. En realidad ninguno de estos planteamientos es erróneo, ya que como indica Nestor Canclini, el mestizaje cultural abarca no sólo estrategias de las instituciones y los sectores hegemónicos, sino que se haya igualmente en los saberes de los sectores populares¹⁸¹.

Tal vez por nuestro empeño en encontrar caminos que posibiliten la pluralidad cultural, pero también por nuestra experiencia que nos ha puesto de manifiesto que los grupos culturales y las personas no permanecen pasivos o asumen sin más la imposición de nuevos conocimientos y valores culturales, hemos optado por tratar de situarnos en el lugar donde se hallan las culturas silenciadas, que nunca se ven a sí mismas vacías o carentes de sentido¹⁸². Hemos dado prioridad al análisis del mestizaje como un mecanismo no violento generado desde las culturas silenciadas ante la hegemónica

¹⁸¹ En GARCÍA CANCLINI, N. (1989): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México, p. 14.

¹⁸² Sin duda nuestra experiencia condiciona en gran medida esta opción. No podemos olvidar que en numerosas ocasiones, no libros, sino personas nos ayudaron a alejarnos de lugares etnocentristas. Celebrando un curso en Chiriquí, (lugar situado en Panamá frontera con Costa Rica) la presente investigadora, entonces “cooperante” generó un fuerte y caluroso debate con otro experto internacional, simplemente al afirmar que todo lo que estábamos exponiendo debía ser adaptado a las necesidades y circunstancias de la población, que el diseño establecido del curso podía ser modificado. Frente a estas afirmaciones el experto (director del proyecto) se manifestó abiertamente en contra puntualizando que debía ser implementado tal y como se había concebido desde el escritorio; y así terminó el debate. A la salida del curso un participante se me acercó y me manifestó lo siguiente: “*Nosotros venimos aquí, escuchamos y aprendemos; y cuando vamos a nuestras cooperativas aplicamos aquello que nos resulta útil y lo demás lo olvidamos. No somos tan sumisos como aparentamos*”.

cultura de Occidente; mecanismo que busca la supervivencia de elementos culturales considerados valiosos para los miembros de cada cultura; en definitiva, mecanismos de rebeldía y no de sumisión que permiten la esperanza, a pesar de las nefastas circunstancias actuales que invitan a la desesperanza.

Esta interpretación de la realidad¹⁸³ condiciona en gran medida los planteamientos axiológicos que realizaremos, condiciona nuestra propuesta soñada y persistentemente perseguida para lograr relaciones en pie de igualdad basadas en el reconocimiento cultural.

'Jaque a la identidad'.-

Comenzar este apartado planteando sin más, la necesidad de mantener en 'jaque a la identidad' (nunca en 'jaque mate') cuando se defiende la pluralidad cultural y las <<políticas de reconocimiento>>¹⁸⁴, puede parecer contradictorio. Pero esta propuesta surge ante su actual concepción, que plantea su defensa como si de una unidad compacta y homogénea se tratase. El mito de la consistencia interna que alimenta en buena medida el discurso actual multiculturalista supone “*que cada cultura es armoniosa, equilibrada, autosatisfactoria*”¹⁸⁵. Si bien esta falacia tiene sus raíces en los reiterados ataques de la cultura visible occidental no consideramos que permite la

¹⁸³ Hemos de tener en cuenta que el espacio social, en palabras de BOURDIEU, P., “*es una representación abstracta, producida al precio de un trabajo específico de construcción y que proporciona, a la manera de un mapa, una visión a vista de pájaro, un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios (...) dirigen sus miradas hacia el mundo social (...). Pero lo más importante es, sin duda, que la cuestión de este espacio se plantea en este propio espacio, que los agentes tienen sobre este espacio, del que no sería posible negar la objetividad, unos puntos de vista que dependen de la posición que en el mismo ocupan, y en los que a menudo se expresa su voluntad de transformarlo o de conservarlo*”; en BOURDIEU, P. (1998): *La distinción*, Taurus, Madrid, p. 169.

¹⁸⁴ Hemos de clarificar que en esta tesis cuando se reclaman <<políticas de reconocimiento>> estamos haciendo referencia a la valoración de las tradiciones irrespetadas y los productos culturales de grupos silenciados, los cuales no tienen necesariamente que permanecer estáticos a lo largo del tiempo. El reconocimiento cultural acepta el carácter dinámico de las propias tradiciones, el cambio innato en todo proceso cultural.

¹⁸⁵ DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001): *Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación*; en LARROSA, J. y SKLIAR, C. (eds.): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, p. 197.

configuración de nuevas formas de desarrollo más abiertas y como procesos en constante cambio. Es más, María Lourdes C. González-Luis atinadamente señala que:

“muchas de las aparentes apologías de la diferencia y el derecho a la identidad, acaban contribuyendo a difundir actitudes racistas –eso sí, menos agresivas que antaño-, un racismo de rostro amable, folclórico, de baja intensidad, pero racismo en definitiva. El paternalismo y la confusión son las consecuencias que se deslizan del mal uso y abuso en la inautenticidad de estos presupuestos que habrán de reconceptualizarse desde otro orden y rango semántico y experiencial”¹⁸⁶.

Las políticas de identidad en la actualidad promueven un corporativismo bajo rúbricas como etnia, género o nación. En estos casos, se requiere de estrategias de "pureza" para poder movilizar a 'unos' con el objeto de excluir a 'otros', cayendo en nuevas versiones fundamentalistas que *"demarcan el territorio al estilo canino"*¹⁸⁷. Frente a ello, la realidad pone de manifiesto que *"cada vez se hace más difícil a cada uno de nosotros el definirnos únicamente como ciudadanos de una nación particular, adeptos de una religión particular o miembros de un grupo racial o lingüístico particular"*¹⁸⁸. Se ignora que la identidad es múltiple o si se prefiere está constituida por múltiples componentes, aunque tal como indica Amin Maalouf *"no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera"*¹⁸⁹.

Con objeto de clarificar esta afirmación tomaremos el ejemplo de Rigoberta Menchú antes de ser Premio Nobel de la Paz. Ella es *"mujer (en cuanto a género); indígena (la etnia); de color moreno (la raza); en tierras devastadas (ecología); sin derechos (exclusión jurídica); sin participación en la sociedad civil (lo político); campesina (clase); pobre (lo económico); analfabeta (la cultura formal); guatemalteca (país periférico)"*¹⁹⁰. Hemos tomado este ejemplo por ser una persona significativa en la lucha por la defensa de los pueblos indígenas y sus culturas; pero cualquier ser humano

¹⁸⁶ GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. (2001): op. cit., p. 16

¹⁸⁷ En Ibídem, p. 4.

¹⁸⁸ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 144.

¹⁸⁹ MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, Madrid, p. 38.

¹⁹⁰ En DUSSEL, E. (1998): op. cit., p. 514.

hubiese sido igualmente clarificador. Toda persona y en mayor medida los grupos culturales, se conforman de forma compleja; su identidad se caracteriza por la pluralidad, por estar conformada por múltiples componentes que se armonizan en una unidad no fragmentada.

Pero no todos los componentes que constituyen una identidad, ya sea individual o colectiva, presentan la misma intensidad a la hora de definirla. Siguiendo la propuesta elaborada por Marjorie Ferguson en la década de los noventa en torno a la hibridación cultural, existen componentes o identidades superficiales y que se hallan estrechamente relacionadas con los objetos de consumo; por ejemplo, las formas de vestirse o alimentarse. Y existen componentes o identidades profundas como la religión, las creencias, la raza, el género, la clase, la imagen del pasado y futuro¹⁹¹ o los derechos y obligaciones de sus miembros. Pero también existe otro tipo de identidad profunda que con demasiada frecuencia es olvidada, y es aquella concerniente a la forma de organización productiva de un grupo cultural¹⁹² donde un sujeto se haya inmerso.

Y lo curioso es que es precisamente sobre ese tipo de identidad olvidada sobre la que la homogeneización está haciendo estragos. La imposición de un único modelo de desarrollo ataca directamente a este componente cultural que condiciona en gran medida a sus miembros¹⁹³ porque *"las prácticas que se refieren al trabajo y al tiempo libre son*

¹⁹¹ A modo de ejemplo señalaremos que el pueblo quechua posee una concepción muy diferente a la occidental. Para ellos, el futuro se encuentra "detrás" de nosotros porque no se conoce, ni puede vislumbrarse; en cambio el pasado está "delante", porque se conoce, siendo en realidad el único que puede guiar sus pasos. Esta concepción del pasado y del futuro condiciona en gran medida la identidad de del pueblo quechua y presenta indudables consecuencia a la hora de formular un estilo de desarrollo válido para dicho pueblo.

¹⁹² Para clarificar la importancia del componente identitario al que hacemos referencia, señalaremos algunas características del pueblo aymará en el que pervive una estructura organizativa que se sustenta en mecanismos de cooperación. Estos mecanismos siguen presentes en el campo boliviano. A modo de ejemplo citaremos sólo algunas de las estructuras y formas de cooperación existentes. Tunka: primera organización colectiva del trabajo; Mita: hora obligatoria de colaborar en labores agrícolas; Minka: trabajo conjunto destinado a la siembra o caza y también a la construcción de viviendas, corrales, templos; Umaraqa: trabajo colectivo rotativo; Sataqa: forma solidaria de dar acceso en usufructo a algo de tierra a los que no la tienen; Aynoqas o: tierras que pertenecen a la comunidad y son destinadas al cultivo de forma rotativa; Rama: instituciones de propiedad compartida; y por último, por su carácter de indudable interés dada nuestra tesis, Uñaqa: trabajo colectivo basándose en un modelo que ha sido realizado en otra comunidad.

¹⁹³ La manera en que no sólo las formas de producción, sino incluso los tipos y condiciones de la organización de la actividad laboral, repercuten en las culturas puede ser consultada con detenimiento en BOLTANSKI, L. (2002): *La deconstrucción del mercado de trabajo*; en BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid.; pp. 299-362.

mucho más constitutivas de una cultura que formas externas como el traje, la música o los objetos artísticos"¹⁹⁴. El modelo de desarrollo imperante manifiesta cierta permisividad respecto a las identidades superficiales¹⁹⁵, existiendo en la actualidad numerosos objetos de consumo característicos de culturas no occidentales que han sido incorporados al mercado internacional, tal y como indicaba Paul Willis. E incluso sobre algunas profundas, pero ninguna sobre formas de producción alejadas del modo de producción capitalista. De hecho la pluralidad ideológica, religiosa, de opciones sexuales, de estética,... se muestra como un valor; ahora bien; la pluralidad de estilos de desarrollo no se encuentra entre las propuestas occidentales dominantes.

Ante estos hechos no podemos obviar que el único modo de producción que deben asumir todas las sociedades y culturas, supone una serie de características estructurales centrales que configuran *"el terreno sobre el cual tienen lugar las prácticas culturales -el entorno físico, los recursos materiales y simbólicos disponibles, los ritmos de tiempo y las relaciones espaciales-*"¹⁹⁶, condicionando en gran medida el resto de identidades o componentes culturales. Ante esta complejidad de la identidad, el ataque sin duda es extremadamente perverso, y es por ello por lo que insistimos de forma reiterada en la configuración de estilos alternativos de desarrollo que conlleven en última instancia modos de producción diferentes al modo de producción capitalista, en mayor consonancia con la ética del desarrollo que hemos propuesto. Creemos que para la viabilidad de la pluralidad cultural es indispensable la existencia de estilos alternativos de desarrollo, al igual que para la existencia de estilos alternativos de desarrollo es imprescindible la existencia de pluralidad cultural; y ello es inviable bajo el actual modelo homogeneizante de desarrollo.

Estos estilos se encontrarían en constante proceso y cambio, buscando cada día mayor justicia social y cultural; y ello es posible porque la identidad, lejos de ser estática e inmutable, tal y como se nos pretende hacer creer en la actualidad, se

¹⁹⁴ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 141.

¹⁹⁵ Hay que señalar que las identidades superficiales se configuran básicamente a partir de productos culturales, los cuales provienen fundamentalmente de Occidente y más concretamente de EE.UU. Pero coincidimos con Ferguson al afirmar que las identidades superficiales no nos permiten establecer homogeneidades, al menos absolutas.

¹⁹⁶ GARNHAM, N. (1998): *Economía política y la práctica de los estudios culturales*; en FERGUSON, M. y GOLDING, P. (eds.) (1998): op. cit., p. 142.

encuentra en constante proceso de cambio. *"La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de nuestra existencia"*¹⁹⁷. Ésta no es innata, se aprende y viene dada por los 'otros', los 'otros' más cercanos que nos van enseñando qué elementos deben conformar nuestra identidad y qué elementos deben ser rechazados¹⁹⁸. Tal y como señala Marvin Harris:

*"Los niños de blancos norteamericanos angloparlantes criados por padres chinos crecen hablando chino perfectamente, manejan sus palillos con precisión y no se sienten impulsados a comer en McDonald's. Los niños chinos criados por blancos norteamericanos hablan el dialecto inglés estándar de sus padres adoptivos, no saben utilizar los palillos en absoluto y no añoran la sopa de nido de golondrina o el pato a la pequinesa. Además, una amplia variedad de poblaciones ha demostrado repetidamente la capacidad para adquirir todos y cada uno de los aspectos concebibles del inventario cultural del mundo. Los norteamericanos nativos llevados a Brasil incorporan los complejos ritmos africanos a sus ceremonias religiosas; los negros norteamericanos que asisten a las escuelas apropiadas pueden convertirse en estrellas de la ópera europea clásica. Los judíos llevados a Alemania prefieren la cocina alemana; los judíos llevados al Yemen prefieren los platos del Oriente Medio (...)"*¹⁹⁹.

La defensa de la identidad inmutable como si ésta fuera innata, no tiene fundamento ninguno. Aún así, es la concepción más extendida en la actualidad, teniendo claras repercusiones a la hora de afrontar el reto de sociedades multiculturales y de abordar los procesos educativos²⁰⁰. La defensa de la 'tribu' sustituye airesamente la defensa de la 'raza' dejando pocas salidas al autoanálisis y a la autocrítica, a la búsqueda de alternativas, a la mejora de las condiciones en que vivimos, a la mejora de la vida, y por supuesto, al mestizaje cultural.

La reflexión crítica y dialéctica con los 'otros' requiere de la <<autocrítica cultural>>, del análisis sobre las limitaciones de nuestra propia cultura; sin ella es imposible plantearnos que podemos enriquecernos y aprender algo de los 'otros'. Y más

¹⁹⁷ MAALOUF, A. (1999): op. cit., p. 35.

¹⁹⁸ Incluso el género, su sentido y significado, está condicionado por el contexto en que nos formamos; no es lo mismo ser mujer en España que en Afganistán.

¹⁹⁹ HARRIS, M. (1990): *Antropología cultural*, Crítica, Barcelona, pp. 62-63.

²⁰⁰ Sus consecuencias en el ámbito de la educación serán abordadas en el Capítulo Cuarto de esta investigación.

si atendemos a los resultados actuales que están ocasionando los procesos de hibridación²⁰¹ que tienen lugar entre la cultura asediadora y las culturas asediadas. Numerosos elementos de la cultura occidental poco beneficiosos para la configuración de estilos mixtos de desarrollo, ya forman parte de las culturas marginadas y se han incorporado a éstas. En estos casos frecuentes, la crítica a la cultura visible supone la crítica a las culturas invisibles, supone luchar contra ellas, o al menos, contra algunos de sus elementos. Y claro, reflexionar y luchar contra la propia cultura pasa inevitablemente por la autocrítica, por lo que Pedro Saez denomina 'el desarme cultural'²⁰². Debemos posicionarnos de forma responsable ante nuestras propias culturas, en su mayoría ya hibridadas con la cultura visible, y entender que todas deben 'perder para ganar', estando en constante revisión frente a una ética del desarrollo que posibilite que todos los seres humanos; es decir que los miembros de todas las culturas puedan producir, reproducirse y desarrollarse.

La revisión de todas las culturas bajo una ética que posibilite sociedades social y culturalmente justas, es un principio básico para el logro del mestizaje cultural. Éste sólo es posible si, como señala Amin Maalouf, entendiéramos que la identidad se encuentra:

"(...) integrada por múltiples pertenencias, unas ligadas a una historia étnica y otras no, unas ligadas a la tradición religiosa y otras no, desde el momento en que vemos en nosotros mismos, en nuestros orígenes y en nuestra trayectoria, diversos elementos confluentes, diversas aportaciones, diversos mestizajes, diversas influencias sutiles y contradictorias, se establece una relación distinta con los demás, y también con los de nuestra propia <<tribu>>. Ya no se trata simplemente de <<nosotros>> y <<ellos>>, como dos ejércitos en orden de batalla que se preparan para el siguiente enfrentamiento, para la siguiente revancha. Ahora, en <<nuestro>> lado hay personas con las que en definitiva tengo muy pocas cosas en común, y en el lado de <<ellos>> hay otras de las que puedo sentirme muy cerca"²⁰³.

²⁰¹ Hemos tenido que recurrir a dicho concepto con el objetivo de clarificar la lectura de este apartado. Será utilizado únicamente a la hora de abordar el mestizaje de forma descriptiva, con el objeto de diferenciarlo con claridad y no generar confusión con la propuesta axiológica que planteamos respecto a éste.

²⁰² Para ampliar información sobre esta sugerente propuesta puede consultarse ARANGUREN GONZALO, L.A. y SÁEZ ORTEGA, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Grupo ANAYA, Madrid, pp. 30-90.

²⁰³ MAALOUF, A. (1999): op. cit., p. 44.

En definitiva, los seres humanos y los grupos culturales deberíamos ser inconformistas con lo que somos y con nuestra propia identidad, manteniéndola siempre "en jaque" y buscando la manera de que cada día pueda mejorarse en función de unos valores y principios éticos que conduzcan a estilos mixtos de desarrollo. "(...) es preciso que todas las personas se desprendan de su apego a las construcciones culturales actuales de sus intereses e identidades"²⁰⁴ que dificultan la justicia social y cultural.

Debemos sentirnos siempre extranjeros, extraños en nuestra propia piel y vivir en esa constante sensación sin conflictos. Como bien expresa Julia Kristeva:

"<<El extranjero(...) empieza cuando surge la conciencia de mi diferencia y termina cuando todos nos reconocemos extranjeros, rebeldes ante los lazos y las comunidades>>. Y ser rebelde es volver a sentirnos incómodos en este mundo, es asumir la insatisfacción del que busca, la curiosidad del que pregunta. Es perder el sueño ante la necesidad de descifrar un texto, es recuperar la pasión por el conocimiento (del 'otro')²⁰⁵ y a fin de cuentas, por la vida"²⁰⁶.

'Jaque a la diferencia'.-

Existe en la actualidad un discurso "políticamente correcto" que plantea la defensa de la diversidad cultural sin mayores reflexiones al respecto, tratándose en demasiadas ocasiones, tal y como sugieren Silvia Duschatzky y Carlos Skliar, de "ciertas retóricas sobre la diversidad (...), de palabras blandas, de eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o producen la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones sociales y culturales simplemente porque ellas se encuadran en palabras de moda"²⁰⁷.

²⁰⁴ FRASER, N. (1997): op. cit., p. 52.

²⁰⁵ El paréntesis es nuestro.

²⁰⁶ PIASTRO, J. (1998): op. cit., 153.

²⁰⁷ DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001): op. cit., p. 186.

Pero la diferencia²⁰⁸ en sí misma no tiene por qué ser intrínsecamente positiva, debiendo permanecer en constante “jaque”. No se pueden considerar todas las culturas marginadas válidas por el hecho de encontrarse silenciadas; a pesar de su situación de marginalidad no tienen por qué tener en sí mismas un carácter transformador. Lamentablemente hemos de admitir que existen prácticas o características en todas las culturas que poco contribuyen a un cambio social en beneficio de todos. Hay identidades y diferencias mejores y peores; en palabras de Maalouf, identidades asesinas que fomentan la segregación cultural e identidades más abiertas que asumen el riesgo de la aculturación ante posibles intercambios culturales. Por ello, no podemos doblegarnos a un culto etnográfico de las culturas, incurriendo en un relativismo cultural que poco aportaría a la configuración de realidades más justas, y nos llevaría a la indiferencia frente a las diferencias.

Tenemos no sólo el derecho sino el deber de conocer, analizar y juzgar todas las culturas, y preguntarnos ¿qué pretensiones de identidad posibilitan la configuración de estilos mixtos de desarrollo basados en la participación? ¿cuáles las perjudican o limitan? o mejor, ¿que elementos de cada cultura facilitan estilos social y culturalmente justos? Porque no podemos caer en el error de tratar las culturas como un bloque homogéneo: 'la cultura occidental es...!', 'la cultura musulmana es...!'. Nuestro análisis dependerá respecto a qué componente de la identidad y a qué elemento de éste estemos haciendo referencia (por ejemplo, respecto al componente género podríamos considerar el papel de éste en la educación, en la economía, en la familia, en la pareja, respecto a otras mujeres u hombres,...²⁰⁹). Los análisis y valoraciones de las culturas son complejos y deben ser abordados como tales, y más si tenemos en consideración la diversidad cultural existente en cada grupo cultural.

²⁰⁸ La palabra <<diferencia>> significa “*circunstancia de ser una cosa diferente de otra; cualidad o circunstancia por la que una cosa difiere de otras*”; en MOLINER, M. (1987): op. cit., p. 996. Y <<diversidad>> significa “*circunstancia de ser distintos o múltiples*”; en Ibídem, p. 1.024. Aunque ambos conceptos no son exactamente iguales, son utilizados para establecer fronteras o márgenes entre 'unos' y 'otros'.

²⁰⁹ Los diferentes aspectos que pueden constituir un único componente cultural serán denominados a partir de ahora <<elementos culturales>>, de tal manera que cada componente cultural está conformado por numerosos elementos.

Siempre existirá la perspectiva particular de cada persona, de cada grupo cultural²¹⁰, que sin duda condicionará las respuestas a los interrogantes planteados. Pero eso no debería ser considerado como un inconveniente; es una riqueza siempre y cuando seamos capaces de contrastar, de enfrentar interpretaciones y análisis de las realidades atendiendo a la búsqueda de un mundo donde tengan cabida todos los seres humanos.

La reflexión crítica y dialéctica sólo es posible si existe la posibilidad de analizar y valorar las otras culturas, pero no en función de nuestros propios criterios etnocéntricos sino de una ética del desarrollo como la propuesta. Es necesario desenmascaramos y apostar por una política de la diferencia diferenciada, evitando deslegitimar pero también celebrar sin más todas las identidades y las diferencias. Por ello, cuando planteamos la existencia de rebeldía en las culturas frente a la homogeneización cultural, hacemos referencia a aquellas rebeldías que tratan de rescatar elementos culturales en consonancia con la ética del desarrollo que hemos plantado. No defendemos sin más la rebeldía, antes hemos de cuestionarnos ¿rebeldía ante qué? y ¿rebeldía para qué?

La defensa de la pluralidad cultural es insuficiente en la situación actual que adolece de tanta justicia en todos los lugares del mundo; es más, supone en última instancia abdicar a las pretensiones de sociedades cultural y socialmente justas. Es necesario tener coraje y atrevernos a plantear la necesidad de la pluralidad sí, pero no sólo multicultural ni tan siquiera intercultural, sino mestiza. Una pluralidad basada en múltiples intercambios donde la autocrítica y la crítica a los 'otros' tienen el papel principal en las relaciones de intercambio, y donde procesos de aculturación y asimilación tienen lugar. Porque, recordemos, el mestizaje implica perder elementos culturales considerados propios e incorporar otros nuevos, considerados ajenos.

El debate, la confrontación y la reflexión deben formar parte de los procesos de mestizaje. El problema es que se asume como prejuicio *"la ineficacia de la discusión racional o el supuesto de que todo choque dialéctico enfrenta más a los discrepantes*

²¹⁰ Es muy significativo que otros pueblos, como los penan en Borneo, usan una sola palabra para <<él>>, <<ella>> y <<ello>> y seis para <<nosotros>>. Así, nos lo da a conocer Wade Davis en su obra *Culturas amenazadas*; citado por JACKSON. P. (1999): *"Cultura Global"*, art. publicado en National Geographic Serie Millennium / Cultura, Agosto 1999, RBA Publicaciones, Barcelona, p. 2.

que a sus respectivos puntos de vistas"²¹¹. Este prejuicio generalizado evita el conflicto, pero también evita posibilidades de diálogo, intercambio y entendimiento; dificulta, en última instancia, las posibilidades de revisión constante de las culturas y su enriquecimiento a través de la reflexión y el análisis, a través del mestizaje. Es necesario entender, en palabras de Arteta, que:

"las opiniones no requieren respeto, sino más bien su libre contraste recíproco por si de él brota un saber mejor fundado. Si se prefiere, será la confrontación con otras el único <<respeto>> que las opiniones merecen y la mejor señal de que las tomamos en serio. No son, pues, las opiniones, sino el sujeto personal que las emite el que reclama respeto (...)"²¹².

Hemos de entender que todas las culturas deben ser reconocidas como patrimonio de la humanidad y no de un grupo cultural exclusivo; y por esa misma razón pueden ser sometidas a crítica, revisión y análisis constante. Hemos de huir del *"acecho de una nueva versión totalitarista encubierta, disfrazada con el beneplácito del consenso y la indiferencia"*²¹³. Todas las culturas deberían perder el temor a la confrontación, siempre y cuando ésta persiga perder únicamente aquellos elementos que las alejan de una ética del desarrollo, e incorporar únicamente aquellos que posibiliten estilos mixtos de desarrollo social y culturalmente más justos.

'Jaque al etnocentrismo'.-

La existencia de etnocentrismo cultural en todas las culturas es un hecho que no ponemos en duda, pero sí ponemos en cuestión que éste sea un elemento constitutivo de la naturaleza humana y por ello planteamos su puesta en "jaque". Alejándonos de los planteamientos de Lévi-Strauss, consideramos que el etnocentrismo cultural es un mecanismo aprendido, transmitido de una generación a otra por miedo a los 'otros'; no es un mecanismo innato. Samir Nair coincide con estos planteamientos y afirma que el etnocentrismo llevado a su extremo más manifiesto que es el racismo:

²¹¹ ARTETA, A. (1998): op. cit., p. 56.

²¹² *Ibidem*, p. 55.

²¹³ GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. (2001): op. cit., p. 6.

"tiene razones que la razón no entiende. Se sirve de todos los prejuicios para justificar lo injustificable, no ve en el Otro su ser, sino su apariencia, hace del "origen" una sustancia eterna; de la confesión, una esencia atemporal. El racismo es una regresión arcaica, que no se informa sobre sus víctimas, sino sobre quienes lo utilizan. Como un camaleón, se adapta a todas las situaciones y transforma los campos de flores en estiércol maloliente. No vayan a creer que se trata de una actitud espontánea, que sería "natural" en el hombre. Ni mucho menos: es un asunto de cultura. Los niños no saben que se puede odiar debido al color de la piel: lo aprenden por la perversión de los mayores"²¹⁴.

Este criterio tiene importantes repercusiones a la hora de poder imaginarnos otras maneras de establecer relaciones culturales desprovistas de etnocentrismo y presenta igualmente, claras consecuencias en materia educativa que analizaremos en la segunda parte de esta tesis. Así, si los diferentes etnocentrismo no son innatos sino aprendidos, la posibilidad de su superación basada en una reflexión crítica y dialéctica con los 'otros' no es en absoluto inviable.

Pero a la hora de superar el etnocentrismo cultural, hemos de tener en cuenta que existen diversos tipos de etnocentrismo, básicamente caracterizados por originarse desde una posición de privilegio o desde una posición de marginalidad.

El etnocentrismo cultural generado desde la hegemonía occidental se caracteriza por "el vacío" que ejerce sobre el resto de las culturas y su desconsideración. La cultura asediadora cree tener la verdad absoluta de los valores que corresponden a los seres humanos y cree monopolizar la definición cultural, considerando que el resto de las culturas presentan carencias que deben superar y no riquezas para aportar a la humanidad. Ello conlleva, tal y como se señaló al abordar las teorías asimilacionistas, la negación de las otras culturas por considerarlas primitivas, no evolucionadas o subdesarrolladas. Coincidimos así, con autoras como María Lourdes C. González-Luis y Zenaida Toledo, cuando ponen de manifiesto que:

²¹⁴ SAMIR NAIR (2001): "No a otra limpieza de sangre"; art. publicado en EL PAÍS, domingo 6 de mayo de 2001, p. 17.

“La tradición de nuestra conciencia occidental ha figurado y configurado al ‘otro’ desde su propio patrimonio, desde su espejo (llámese colonización, expropiación, expulsión, dominación...); es decir, todo aquello que permaneciera ajeno a los ideales civilizatorios que nos identificaron (léase moderna conciencia de Progreso y Desarrollo acompañada de ideales abstractos de libertad, igualdad, democracia, e incluso, más recientemente, universalidad de los derechos humanos y conciencia humanitaria), sería sumido desde la victimización, la criminalización o la ausencia. Como víctimas a las que socorrer y, tal vez, integrar; como culpables a los que denunciar, perseguir y ajusticiar; como ausentes, invisibles, inaudibles, inexistentes. En cualquiera de los casos, se trata de un proceso latente y continuado –a veces de rostro amable, otras monstruoso- de exterminio”²¹⁵.

En las culturas silenciadas el etnocentrismo frente a la cultura asediadora no se caracteriza precisamente por considerar dicha cultura 'carente de contenido', sino por considerarla una amenaza para su subsistencia. Sin llegar al extremo de la exaltación de la 'resistencia popular', las culturas invisibles no permanecen estáticas ante su posible desaparición creando mecanismos de autolegitimación y defensa que les permiten mantener una serie de elementos que les son propios, independientemente de que la cultura visible los ignore o considere no válidos.

En realidad, no encontramos ante una combinación de fuerzas y luchas para lograr la autolegitimación en las culturas asediadas. Cuando éstas se ven amenazadas por una cultura visible como es la occidental se produce, por un lado la asimilación de la cultura visible y por otro, su rechazo; pero en el fondo el reconocimiento de ésta; es decir, que en última instancia de una manera u otra es considerada y tenida en cuenta como referencia y punto comparativo para estas culturas. De hecho, *"la cultura dominante no está marcada por lo que hace la cultura dominada mientras que la cultura de los dominados está asediada, por su parte, hasta en sus momentos de tregua, por lo que los dominantes hacen a los dominados"*²¹⁶. A este respecto Passeron señala que de hecho:

²¹⁵ GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. y TOLEDO PADRÓN, Z. (2002): op. cit., p. 6.

²¹⁶ GRIGNON, C. y PASSERON, J.-C. (1992): *Lo culto y lo popular*, Genealogía del Poder, nº 16, La Piqueta, Madrid, p. 72.

"(...) la relación de dominación simbólica, es decir, las relaciones recíprocas que tienen los dominantes y dominados en relación a la exclusión nunca es simétrica: tratarla como una simple relación de diferencia equivale a empobrecerla (...) La cultura dominante no se define primordialmente por aquello a lo que renuncia, mientras que los dominados siempre tienen algo que ver con lo que los dominantes les niegan -aunque respondan con la resignación, la negación, la contestación, la imitación o la represión freudiana-"²¹⁷.

Si pretendemos fomentar el intercambio cultural en condiciones de igualdad sería erróneo potenciar en las culturas silenciadas el etnocentrismo dominante caracterizado por considerar subdesarrolladas otras culturas. Las vías que intenten superar el etnocentrismo cultural y potenciar el mestizaje deberían evitar caer en el *"punto de vista de los que creen ser los únicos representantes del género humano, estar en el pináculo del progreso o haber sido elegidos por Dios o la Historia para moldear el mundo a su imagen y semejanza"*²¹⁸. En primera instancia ésta parece la vía más fácil, pero no por ello la más conveniente y beneficiosa para la pluralidad cultural.

De hecho en la actualidad, la mayoría de las políticas culturales implementadas refuerzan un etnocentrismo caracterizado por la búsqueda de la identidad, por la defensa de lo que se considera la propia cultura frente a otras influencias culturales calificadas como externas. Este deseo de inalterabilidad, de preservación e inmutabilidad a la larga supone un grave perjuicio para las culturas asediadas que en su intento de subsistir frente a la cultura asediadora, tratan de aislarse de toda influencia, sea perjudicial o no. Sería de mayor interés rescatar el hecho de que las culturas asediadas estén incorporando elementos de otra cultura, aunque éstos hayan correspondido hasta el momento a la asediadora occidental. Esta posibilidad de incorporar otros elementos podría ser orientada hacia otras culturas, y no precisamente hacia la cultura asediadora, sino al resto de las culturas existentes. Probablemente el mestizaje en condiciones de igualdad sea más viable entre culturas asediadas debido, entre otras cuestiones ya señaladas, a la capacidad adquirida por éstas para incorporar elementos externos a su propia cultura.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 71.

²¹⁸ HARRIS, M. (1990): *op. cit.*, p. 18.

Se podría afirmar, siguiendo los planteamientos de Paul Willis, que las culturas marginadas están "acostumbradas" a incorporar elementos culturales externos. Esta actitud en sí misma es positiva, ya que la apertura (de forma crítica) a otras culturas, a nuevos conocimientos, es un elemento indispensable para el desarrollo cultural y la configuración de estilos mixtos de desarrollo. Además, el hecho de que todas las culturas marginadas busquen canales de respeto a su propia cultura y tengan la necesidad de adquirir mecanismos de subsistencia frente a la cultura marginadora, favorece la relación entre dichas culturas ya que presentan intereses comunes por los que trabajar. Su situación común de marginalidad, al menos en teoría, es un punto favorable para que se produzca mestizaje en condiciones de menor desigualdad.

Este planteamiento teórico es complejo de establecer en la práctica, porque es probable que siempre exista una cultura más fuerte que otra y que un intercambio en condiciones de igualdad se plantee, incluso en teoría, como poco factible. Pero si el intercambio es amplio y diverso, podría establecerse ya no la hegemonía de una cultura sino la hegemonía de una nueva manera de establecer relaciones entre culturas, caracterizada por la capacidad de análisis y crítica al resto de las culturas, pero también de autocrítica; es decir, fundamentada en la cooperación cultural para el logro de estilos mixtos de desarrollo social y culturalmente justos.

Creemos que las propuestas de trabajo elaboradas hasta el momento en busca de vías de la emancipación de las culturas asediadas han propuesto básicamente, por un lado, el acceso de éstas a la cultura hegemónica y por otro, el aislamiento cultural. Y han olvidado una vía de trabajo muy importante: fomentar el mestizaje entre las culturas asediadas. Pero en la coyuntura actual, tal vez no existe otro camino posible, más si tenemos en cuenta los grandes fracasos que han tenido infinidad de proyectos cuyo objetivo principal era el acercamiento de las culturas acosadas a la cultura acosadora occidental, y no a otras culturas que se encuentran en sus mismas circunstancias.

Si bien es cierto, tal y como señala Blas Cabrera Montoya²¹⁹, que mantener alejadas a las culturas no hegemónicas de la cultura hegemónica no elimina que sigan estando sometidas a ésta²²⁰, las experiencias encaminadas al acceso a la cultura hegemónica, en líneas generales, sólo han logrado silenciar más al resto de las culturas.

No descartamos la necesidad de que las culturas no hegemónicas se planteen ya no sólo como estrategia, sino como derecho, conocer la cultura hegemónica. Pero teniendo en cuenta los altos riesgos que ello conlleva y que en realidad lo que se produzca sea una ampliación de la hegemonía existente, planteamos la necesidad de que las culturas asediadas adquieran mecanismos que les permitan enfrentar y analizar con mayor crítica la cultura asediadora. Esto sólo se logra si poseemos una visión más completa y compleja del funcionamiento del mundo y conocemos nuestro papel en él. Creemos que favorecería enormemente este logro, el conocimiento de otras culturas en condiciones similares, el acceso a la enorme diversidad cultural existente en situación de indefensión.

Además, tal y como sugiere Paul Willis, *"puede haber más progreso, actualmente, en mezclas de culturas y formas de vida multiculturales, en las clases populares, que en las intelectuales con sus secas mantras de raza/clase/género y divorcio (incluso etnográficamente) de las complejas corrientes de vida (bienes) moderna existentes"*²²¹.

Otra cuestión que nos asalta a la hora de enfrentarnos al etnocentrismo es la interacción entre el etnocentrismo cultural y el etnocentrismo de clase. De hecho actualmente han tomado enorme vigencia los análisis e investigaciones referentes al etnocentrismo cultural, ignorando de forma preocupante el etnocentrismo de clase. Pero tomemos un ejemplo cercano que permite cuestionarnos la importancia prioritaria otorgada al etnocentrismo cultural. Para ello nos ubicaremos en España sin necesidad de ir más lejos:

²¹⁹ Ver al respecto CABRERA MONTOYA, B. (1985): *"Intelectuales y trabajadores intelectuales. Notas para una Sociología de la Educación"*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de La Laguna el 20 de junio de 1985, pp. 669-670, (inédita).

²²⁰ El sueño del desarrollo por separado no ha logrado conciliarse.

²²¹ WILLIS, P. (1994): *La metamorfosis de las mercancías culturales*, en Nuevas Perspectivas de la Educación, Paidós, Barcelona, p. 199.

*"Un inmigrante magrebí, cuya ocupación en España consiste en la recolección de frutas, no produce el mismo rechazo que un saudí, cuya residencia en la Costa del Sol le honra; ambos son de origen árabe, probablemente ambos son musulmanes y, sin embargo, difícilmente se detendrá al segundo de ellos para la acreditación de la legalidad de su estancia en el territorio español"*²²².

Este ejemplo que nos ofrece González Órdovas, nos muestra que independientemente de la etnia, la religión u otros componentes culturales, se produce una discriminación enormemente significativa en función de la clase social a la que pertenece el sujeto, se produce un etnocentrismo de clase. Esto no quiere decir que otros etnocentrismos no existan y sean importantes, pero se encuentran en interacción con éste. Tampoco implica que se obvие el hecho de que si una persona posee determinados elementos culturales, tenga grandes posibilidades de pertenecer a una clase social determinada; ya se indicó que los etnocentrismos están íntimamente relacionados. Pero si esta persona a pesar de su etnia o su género, pertenece a una clase social dominante, sus componentes culturales adquieren un significado mucho menos relevante en el esquema de dominación social. Los mecanismos de control y dominación sobre ella no son tan notorios e importantes como lo son para las clases sociales marginales.

En cambio, cuando una persona pertenece a una clase social no dominante los diversos componentes culturales cobran importancia y son sumados negativamente al componente de la clase social a la hora de sufrir discriminación y dominación. De tal manera que existe una fuerte relación entre el etnocentrismo de clase y el resto de los etnocentrismos culturales, potenciándose mutuamente. Este hecho no debe obviarse en los análisis respecto a las culturas, debiendo ser considerada la clase social un componente relevante a la hora de su análisis. Ni tampoco a la hora de imaginarnos un futuro sujeto histórico que intente configurar estilos mixtos de desarrollo; un sujeto histórico cuya identidad no se caracterizará únicamente por las etnias, el género, las opciones sexuales,... un sujeto histórico donde, y a pesar de que "el marxismo ha pasado de moda", la clase social²²³ será un componente neurálgico de su configuración.

²²² En "Extranjería: una forma de racismo de Estado", en *Noticias Obreras*, nº 1052-1055 (1991), pp. 38-39; citado en GONZÁLEZ ORDOVAS, M. J. y GARCÍA ANDA, A. (1993): "De la razón al racismo de estado", art. publicado en la rev. ABACO nº 2, Segunda Época, La Productora de Ediciones, Madrid, verano 93.

²²³ Sobre la influencia de la clase social sobre los universos de los posibles estilísticos (lo que hemos denominado 'componentes superficiales') puede consultarse BOURDIEU, P. (1998): op. cit., pp. 205-222.

'Jaque a la modernidad'.-

No podemos negar que la modernidad ha traído al planeta avances importantes. Dichos avances no son en realidad patrimonio de la humanidad, primero y ante todo, porque no es conveniente para las elites dominantes; pero también hay que tener en cuenta que existen en muchos pueblos el rechazo a la modernidad porque se encuentra estrechamente relacionada con la cultura hegemónica occidental, y Occidente únicamente pretender establecer un imperio planetario bajo un modelo de globalización neoliberal aunque su coste conlleve la desaparición de la pluralidad cultural. Ello nos ha llevado a poner en “jaque” la modernidad.

Las culturas silenciadas conocen y viven un orden diferente al de la modernidad y no porque aún no hayan arribado a ella, sino porque, pese a todo, parecen haber seguido otro camino. *"Para los habitantes de cualquier zona del planeta, toda modernización significa hoy occidentalización, tendencia que los avances técnicos no hacen sino acentuar y acelerar. (...) todo lo nuevo que se crea (...) se crea a imagen de Occidente"*²²⁴. Ante ello, los pueblos no dejan de preguntarse cómo pueden modernizarse sin perder su identidad y en las circunstancias actuales no encuentran ninguna respuesta posible, de ahí su rechazo. De hecho, Amin Maalouf, que se define así mismo como multidentitario, afirma que:

*"(...) para todos los que han nacido en el seno de las culturas derrotadas, la capacidad de recibir el cambio y la modernidad se plantea con otros términos. Para los chinos, los africanos, los japoneses, los indios de Asia o los de América, tanto para los griegos y los rusos como para los iraníes, los árabes, los judíos o los turcos, la modernización ha significado siempre abandonar una parte de sí mismos. Aún cuando ha provocado entusiasmo, el proceso no se ha desarrollado nunca sin una cierta amargura, sin un sentimiento de humillación y de negación. Sin una dolorosa interrogación sobre los riesgos de la asimilación. Sin una profunda crisis de identidad"*²²⁵.

El problema surge porque no existen negociaciones culturales entre las culturas asediadas y la cultura asediadora; las relaciones se establecen desde posiciones de

²²⁴ MAALOUF, A. (1999): op. cit., p. 88.

²²⁵ Idem.

desigualdad, de tal modo que la decisión ante qué se rechaza y qué se asume por parte de las culturas asediadas no se encuentra en sus manos²²⁶. De hecho, “*se dice que los pueblos indígenas (...) impiden el avance del desarrollo, lo que da pie a acabar con sus posesiones y destruir su modo de vida. Entonces su desaparición se califica de inevitable, ya que no se puede esperar que gente tan arcaica sobreviva en el mundo moderno*”²²⁷. Ello pone de manifiesto que las aportaciones realizadas desde las teorías del imperialismo cultural continúan siendo muy atinadas en la actualidad.

Frente a esta importante cuestión, en el Informe Mundial sobre la Cultura 2000-2001 de la UNESCO se propuso el término de <<pluralidad sostenible>>. Éste se utilizó²²⁸ para hacer referencia a “*una situación en la que un número finito de diversos grupos culturales están organizados para relacionarse entre sí, de modo que cada uno de ellos tenga las máximas oportunidades para reproducir su identidad y para evolucionar creativamente en el tiempo*”²²⁹. Y dado que tanto la identidad cultural como las relaciones entre culturas están en constante evolución, “*para que se reproduzca la diversidad cultural, no sólo debemos tener condiciones para que sobrevivan y se reproduzcan unos grupos definidos culturalmente, sino que también deben ser reproducibles a lo largo del tiempo las relaciones que mantienen entre sí*”²³⁰.

Si bien este concepto tal y como lo desarrolla la Comisión presenta relevancia e interés para este trabajo, debido a la atención que presta a las relaciones entre culturas, también expone características conservadoras, reiterando la necesidad de su reproducción. En la mayoría de los casos las relaciones que se establecen entre las

²²⁶ En realidad estas ideas son expuestas con frecuencias por responsables políticos que dirigen países con minorías étnicas. Sólo a modo de ejemplo, señalaremos las declaraciones del ministro de Vivienda y Sanidad Pública de Sarawak: “*No queremos que corran por ahí como animales. Nadie tiene el derecho ético de privar a los penan del derecho a integrarse en la sociedad malaya*”; o las del primer ministro Mahathir Mohamad que señaló en una reunión de líderes europeos y asiáticos celebrada en 1990: “*Nuestra política es conseguir que al final todos los habitantes del bosque (los penan) se integren en la corriente principal (...) No hay nada romántico en esta gente desamparada, desnutrida y acosada por enfermedades*”; en WADE, D. (1999): op. cit., p. 76.

²²⁷ Idem.

²²⁸ Su utilización se realizó ligada íntimamente con la teoría y con la práctica de la nación-estado moderna, presentando gran interés ya que es una de las escasas propuestas realizadas en el marco de un organismo internacional que reflexiona profundamente en torno a cómo las relaciones entre diversas culturas deben realizarse.

²²⁹ APPADURAI, A. y ATENOU, K. (2000): *El pluralismo sostenible y el futuro de la pertenencia*; en UNESCO (2001): *Informe mundial sobre la cultura 2000/2001*, Unesco/Mundi-Prensa, España, p. 112.

²³⁰ *Ibidem*, p. 111.

culturas no deben reproducirse sino transformarse radicalmente si se desea la sostenibilidad de la diversidad cultural, sobre todo las referidas a las relaciones que se establecen entre la cultura arrolladora occidental y el resto de las culturas. Si la propuesta mestiza obvia o evita las reflexiones y aportaciones realizadas desde las teorías de la dependencia cultural, puede ser una propuesta altamente perversa para la subsistencia de la pluralidad cultural.

Así, si las relaciones no se establecen en planos de igualdad, no sólo cultural sino también social, es inviable que los grupos culturales puedan decidir nada respecto a su cultura; es decir, que la participación cultural no es posible. *"La participación sólo es posible cuando el otro es más otro, cuando tiene el poder de ser él mismo (...) buscará crear una dinámica nueva de conocimiento, enriquecimiento por la presencia no sólo de más personas, sino de personas diferentes"*²³¹. Y aunque nuestros planteamientos no coincidan exactamente con las propuestas de Amartya Sen, no dejan de ser razonables sus argumentos cuando afirma que no es obligación moral conservar todos los modos de vida existentes, pero sí es una obligación moral que los individuos que integran un grupo cultural puedan participar activamente en las decisiones sobre lo que debe conservarse y lo que debe desecharse de su propia cultura²³².

Las políticas de reconocimiento cultural deberían implementar las prácticas necesarias para que la participación cultural sea posible. Pero exponer cómo puede un grupo cultural conservar los valores esenciales a su integridad cultural mientras van cambiando las condiciones sociales para mejorar las opciones de vida de las personas que lo integran, es realmente muy complicado. Los elementos compartidos que constituyen una cultura colectiva, que le dan cuerpo a la identidad de un grupo cultural, no deberían mantenerse a costa de la libertad y la igualdad de sus miembros. Si establecemos como principios estos valores y todos las personas que integran una cultura deben tener libertad para entrar y salir de su cultura, mutarla y cambiarla; entonces, hemos de asumir que las culturas siempre se encontrarán en situación de riesgo, siempre se encontrarán en tránsito. El 'derecho a la pertenencia' propuesto por Luis Villoro tiene sentido como *"derecho a no ser excluido de la comunidad, pero*

²³¹ DUBOIS, A. (2000): op. cit., pp. 53 -54.

²³² SEN, A. (2000): op. cit., p. 293.

subrayando que constituye un derecho y no un deber”²³³, armonizando con el 'derecho a ser' y no sólo a vivir de cada individuo. Este planteamiento se expone con claridad en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, que en su art. 5 indica:

“(…) Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales”.

Pero una cosa es que cada grupo cultural acepte esta situación de riesgo en aras de la libertad de sus integrantes, y otras que acepten el riesgo a su desaparición por estar constante y implacablemente silenciados y acosados por otra cultura. David Maybury-Lewis, presidente de Cultural Survival²³⁴, afirma que *“el genocidio, el exterminio físico de un pueblo, está condenado internacionalmente –añade-, pero el etnocidio, la destrucción de la forma de vida de un pueblo no sólo no está condenado cuando se trata de pueblos indígenas, sino que además se defiende como política adecuada”*²³⁵.

La cuestión radicarán entonces en qué dirección eligen y qué incluyen en sus “bolsas de viaje” las culturas. Cada pueblo debería tener la posibilidad de encontrar no una respuesta (sino múltiples respuestas) a la crucial cuestión de cómo desarrollarse; ellos son los que deben decir qué aspectos de la modernidad desean incorporar y a costa de qué, porque sin duda el estilo de desarrollo que elijan afectará a su propia cultura. La elección de los aspectos de la modernización que deseen incluir en “su equipaje” durante el camino que han elegido para su desarrollo, debería realizarse mediante la participación cultural y no encontrarse esta importante cuestión en manos de una elite o minoría dentro del propio grupo. Las respuestas que nazcan de la participación cultural probablemente serán diferentes a las propuestas elaboradas desde Occidente; ellos, los 'otros', nos pueden mostrar nuevas razones, nuevos sentimientos y nuevas utopías²³⁶.

²³³ Citado en GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C. (2001): op. cit., p. 18.

²³⁴ Importante ONG internacional que trabaja con pueblos indígenas.

²³⁵ WADE D. (1999): op. cit., p. 76.

²³⁶ Julieta Piastro hace esta afirmación pero respecto al indio americano, a su identidad; en PIASTRO, J. (1998): op. cit., p. 150.

'Jaque a la ilegitimación cultural'.-

La ilegitimación cultural no sólo está presente en la cultura asediadora, también se produce en el seno de las propias culturas asediadas; de ahí la dificultad para su superación y su necesidad de puesta en "jaque". Iniciaremos nuestras reflexiones abordando los mecanismos de ilegitimación cultural generados desde posiciones dominantes porque todavía en la actualidad se siguen realizando estudios que toman la cultura hegemónica occidental como punto de referencia en los análisis de las relaciones culturales, cayendo en lo que Passeron, J.-C. denomina *miserabilismo*. Es decir, que se *"corre el riesgo, por su integritismo enunciativo, de conducir al legitimismo que bajo la forma extrema de miserabilismo, hace balance con aire despreocupado de todas las diferencias como si fuesen faltas, de todas las alteridades como si fuesen algo de menor valor -bien sea adoptando el tono de recitación elitista o el de paternalismo-"*²³⁷.

El hecho de que la cultura asediadora ilegitime a las culturas a las que silencia sin tregua ni descanso, es un hecho altamente conocido; y lo hace negando sus existencias, reconociéndolas condicionadamente, o adoptando posturas paternas. Expresiones como "ellos son así", "no pueden ir más deprisa, tenemos que ir a su ritmo", no indican respeto a otras culturas y su modo de desarrollo, sino resignación ante éstas. Esta posición ha llevado en numerosas ocasiones a considerar las culturas marginadas 'carentes de gustos', 'carentes de valores', 'carentes de estilización de vida'; en definitiva, son descritas en función de sus "carencias" respecto a la cultura hegemónica occidental, y no de sus riquezas. Las teorías asimilacionistas continúan vigentes y siguen cayendo en el reduccionismo de encontrar en las culturas marginadas sólo una parte de la cultura marginadora e ignorar lo que las diferencia a una de las otras.

Otras líneas de investigación han planteado la existencia de valores propios en las culturas asediadas, pero sobre todo caracterizándolos como aspectos negativos bajo la perspectiva de la cultura asediadora. Teorías planteadas por George Foster basadas en el concepto de *'imagen de la limitación de lo bueno'* y la desarrollada por Oscar Lewis

²³⁷ GRIGNON, C. y PASSERON, J.-C. (1992): op. cit., p. 41.

sobre *'la cultura de la pobreza'*, han llevado a considerar a las culturas silenciadas como las principales responsables de su situación de marginalidad. Según George Foster:

*"las gentes de Tzintzuntzan, como muchos campesinos del mundo entero, creen que la vida es una lucha monótona, que muy poca gente puede "triunfar" y que sólo pueden mejorar su vida a costa de los demás. Si alguien intenta algo nuevo y lo consigue, el resto de la comunidad lo toma a mal, se vuelve envidiosa y desprecia al individuo "progresista". De ahí que muchos campesinos que desean cambiar su estilo de vida teman hacerlo por no despertar la envidia y hostilidad de sus amigos y parientes"*²³⁸.

Oscar Lewis comparte esta visión de la realidad, ya que *"describe a los pobres de las ciudades de México, Nueva York y Lima como seres temerosos, recelosos y apáticos hacia las principales instituciones de la sociedad más extensa (...) También poseen "una fuerte orientación hacia el presente con una disposición relativamente pequeña para diferir la gratificación y planear el futuro"*²³⁹.

Estas teorías "ponen el acento" en valores culturales propios de las culturas marginadas supuestamente "perjudiciales" para su desarrollo. Pero *"una cosa es afirmar que los tarascos (los habitantes de la región de Tzintzuntzan) son recelosos, desconfiados y reacios a la cooperación, y otra muy distinta, suponer que esta falta de cooperación excluye la posibilidad de un cambio económico positivo"*²⁴⁰.

Pero el problema más grave radica en las diferentes formas de reconocimiento de ilegitimidad cultural por parte de las propias culturas silenciadas, las cuales pueden ir desde la interiorización pura de su ilegitimidad, hasta la acomodación, la negación,... En Bolivia, en 1991, durante la implementación del proyecto de cooperación internacional FORGE, se realizaron cursos de alfabetización en quechua y pocos meses después éstos fueron cancelados por falta de asistencia. Las razones dadas por los participantes indígenas era su falta de utilidad; ellos preferían cursos en castellano que les facilitasen desenvolverse en su vida cotidiana, como por ejemplo: comercializar mejor sus productos, presentar instancias y resolver trámites administrativos, etc.

²³⁸ HARRIS, M. (1990): op. cit., p. 380.

²³⁹ En *Ibidem*, p. 388.

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 382.

Estos procesos que se encuentran presentes a la hora de los encuentros en desigualdad entre culturas que parten de diferentes posiciones de poder, pueden ser contrarrestados con mayor intensidad si las culturas asediadas estableciesen encuentros con otras culturas que posibilitasen legitimar la pluralidad cultural. El conocer otras formas de vida en situación de asedio que buscan una realidad mejor ayuda, en última instancia, a valorar la propia cultura y lo que la diferencia de un modelo cultural basado en el individualismo, la competición despiadada y la valoración exclusivamente del capital.

Es necesario establecer relaciones con la cultura hegemónica con conciencia crítica y criterios suficientes para poder analizar todos sus aspectos antes de ser incorporados a una cultura determinada. Los grupos culturales deberían estar en capacidad de responder ante los interrogantes de para qué y a quién sirven los diversos y múltiples elementos que conforman la cultura hegemónica antes de hacerlos propios²⁴¹. Creemos que el papel que pueden desempeñar las contraculturas en el marco del mestizaje es crucial, sobre todo en lo que respecta a la búsqueda de una conciencia crítica y de mayor capacidad de análisis frente a la cultura hegemónica occidental. Las culturas contrahegemónicas occidentales pueden aportar mucho al respecto, ya que conociendo y manejando los valores, lenguajes y códigos de la cultura hegemónica han sido capaces de elaborar alternativas, que aunque en la mayoría de los casos han sido parciales, no por ello dejan de ser valiosas.

'Acabar en tablas'.-

Para que la “partida de las culturas” acabe en tablas es necesario, en esta metafórica partida de ajedrez, “comerse” a la reina con suma rapidez; esa ficha con reglas enormemente ventajosas que come en todas direcciones, en todos los sentidos y sin límites de espacio, la dominación cultural. Ésta debe ser erradicada porque en este “juego” hay una única reina en manos de la cultura arrasadora. No hay ninguna de igual

²⁴¹ Por la relevancia de estas ideas en lo que concierne a la educación, serán retomada en el Capítulo Cuarto de este trabajo.

calibre en manos de las culturas asediadas. Poder igualar “el juego” requiere de su eliminación, de una complicada estrategia para su superación, siendo los mecanismos de mestizaje entre culturas asediadas y contrahegemónicas claves en este juego, o tal vez los únicos posibles para ello.

Pero ¿por qué sugerimos que esta importante partida termine en tablas, que es un resultado inconcluso al fin y al cabo, y no que ganen las culturas silenciadas? Porque estamos convencidos de que existen elementos valiosos en la cultura hegemónica occidental que no deberían eliminarse sin más por el hecho de su hegemonía. Es indudable que la cultura hegemónica requiere de un riguroso y escrupuloso análisis crítico²⁴² y autocrítico, tal y como hemos manifestado en numerosas páginas anteriores, porque ni siquiera los resultados obtenidos de la ciencia, patrimonios de la humanidad, escapan a la ideología neoliberal:

" (...) La separación entre lo "ideológico" y lo "objetivo" no parece constituir, sin embargo, una tarea fácil, por cuanto el mismo sistema de hipótesis evidencia, en muchos casos, el sistema ideológico y el marco utilitario de la ciencia respecto a una formación económico-social determinada (...).

(...) Así, no se trataría sólo de un problema de utilización de la ciencia, independientemente de la ideología que la rodea, sino que sería necesario un cuestionamiento y reformulación paso por paso del progreso científico y de sus soluciones tecnológicas (...) Así, la investigación científica y sus aplicaciones tecnológicas en la producción y en el marco de la sociedad capitalista no se puede separar de los propios fines de esa sociedad: en el plano social y político mantener una determinada reproducción social y una estructura de clases desigual, en el plano de la producción favorecer la acumulación del capital prioritariamente y que se manifiesta, por ejemplo, en una producción para el intercambio mercantil cuantitativa, sofisticada, reñida con las necesidades sociales reales al revés que una producción destinada a resolver cuestiones cualitativas, calidad de vida, etc."²⁴³.

²⁴² Diversos proyectos avanzan en este sentido y para ello, promueven estudios culturales de la cultura hegemónica occidental realizados por 'los otros'; sus aportaciones al respecto generan un tipo de conocimientos y aportes que las culturas contrahegemónicas occidentales no son capaces de articular por estar inmersas en la cultura que ponen en cuestión. Destacan en este sentido los trabajos de la Organización Internacional TRANSCULTURA fomentando investigaciones sobre occidente (en Francia concretamente) por estudiosos africanos.

²⁴³ CABRERA MONTOYA, B. (1985): op. cit., pp. 674-675.

Pero los avances tecnológicos en materia sanitaria, los inventos científicos que facilitan el uso de energías renovables y por descontado, los avances en materia de telecomunicaciones²⁴⁴ que permiten acceder a otras culturas y establecer incontables relaciones, son aportaciones de Occidente que el mundo no debería despreciar sin más, porque sin lugar a dudas, constituyen parte del patrimonio cultural de la humanidad.

Igualmente, valores reflejados en los instrumentos internacionales condicionados por la influencia de Occidente en su formulación, no deben ser descartados a pesar de que quien los promulga no los ponga en práctica. La cuestión fundamental radica en realidad en qué aportan todas las culturas para la configuración de estilos mixtos de desarrollo en justicia social y cultural, ya sean hegemónicas, no hegemónicas o contrahegemónicas, porque en todas las culturas existen elementos valiosos que permitirían mejorar la realidad; aunque también es cierto que en algunas más que en otras.

Ahora bien, no podemos olvidar, como nos indica Klor de Alva, que existen serios límites para el establecimiento de un diálogo entre pueblos con la cultura arrasadora y el resto de los pueblos. Los verdaderos obstáculos se encuentran en:

“primero, la pobreza, que los distingue no sólo por culturas, costumbres, gustos, e imaginaciones, sino de manera especial también por círculos sociales, necesidades, metas, y condiciones de posibilidad de reconocer, ejercer, y crear opciones. En segundo lugar se encuentra el racismo profundo que mantiene a los indígenas unidos, pero oprimidos y en situación de constante subalternidad, y a los no-indios en el dominio y la arrogancia que el poder permite y nutre.

Si no se le da solución a estos dos obstáculos, los diálogos que se desarrollen serán sólo cosméticos, anecdóticos, y necesariamente efímeros”²⁴⁵.

²⁴⁴ El telégrafo, el teléfono, la radio y la televisión permitieron establecer lazos más estrechos entre los individuos. Hoy, los ordenadores, Internet, la telefonía móvil, la televisión por cable y un transporte aéreo más barato han acelerado esas conexiones. Esperemos que éstas no se limiten en aras de la “seguridad internacional”.

²⁴⁵ KLOR DE ALVA, J.J. (1997): *“El derecho a la diferencia: límites y retos”*; en GUTIÉRREZ ESTÉVEZ, M. (comp.) (1997): *Identidades étnicas*, Diálogos Amerindios, Casa de las Américas, Madrid, p. 135.

Por ello no debemos engañarnos. Si se mantienen las circunstancias actuales en las que miles de millones de personas sienten amenazada su propia identidad, la posibilidad de la pluralidad mestiza es ínfima dado que todo el mundo tiende a rebelarse cuando una amenaza pesa sobre algunas de sus identidades, sobre todo si éstas son profundas.

Renovar el concepto de identidad, poner en entredicho la diferencia, criticar el etnocentrismo y la ilegitimidad y proponer incluso, la valoración de la cultura hegemónica en algunos de sus aspectos, no es posible con las actuales reglas de juego. Las reglas vigentes en el “tablero de las culturas” imposibilitan establecer relaciones en un plano de igualdad, únicamente potencian los conflictos culturales, la desconfianza en los 'otros', la lucha en lugar de la cooperación cultural. El Orden Cultural Internacional vigente únicamente da cabida a dos posiciones: la defensa a ultranza de la identidad o la renuncia a ésta; no hay término medio. Existen por un lado los "emisores universales" y por otro los "eternos receptores"; por un lado los que están convencidos de que el resto del mundo no puede enseñarles nada, y por el otro, los que están seguros de que el mundo tal y como está no va a querer escucharlos jamás²⁴⁶.

Por ello urge la configuración del NOMIC, ya reclamado desde la década de los setenta por el G77. Éste percibía con extraordinaria claridad las tendencias homogeneizadoras en torno a la cultura acosadora occidental debido a la íntima relación existente entre el orden económico y el orden de la comunicación y la información. Pusieron en cuestión el desequilibrio existente tanto para generar como para recibir información a escala mundial. De tal manera que la transferencia de gustos, valores, principios y conocimientos se realiza en un único sentido: desde la cultura dominante al resto de las culturas. Así, los procesos de hibridación que pueden producirse se encuentran caracterizados por la asimetría, hallándose las culturas asediadas mucho más dependientes de la cultura asediadora, que viceversa; en contra de los pronósticos de la teoría de la interdependencia.

²⁴⁶ Basado en planeamientos de MAALOUF, A. (1999): op. cit., p. 149.

La política cultural mundial no escapa a la política económica basada en el neoliberalismo, recibiendo los productos culturales el mismo tratamiento que los de cualquier otra actividad comercial²⁴⁷; no se valoran ni son protegidos más allá del puro interés económico, viéndose la cultura reducida a mera industria cultural. Pero los productos culturales deberían ser considerados “*activos que transmiten valores, ideas y significados o, en otras palabras, instrumentos de comunicación social que contribuyen a modelar la identidad cultural de una comunidad determinada*”²⁴⁸ y no meras mercancías.

Las sugerencias que realizaron por aquel entonces los países no alineados continúan teniendo enorme vigencia y entre ellas destacaremos, la necesidad de igualar los flujos de comunicación internacionales, disponiendo de recursos y tecnología por parte de los países en desarrollo. Para ello se requiere inevitablemente la transferencia tecnológica y de recursos del Norte al Sur en función de las necesidades de éste último; es decir, de políticas redistributivas de la riqueza²⁴⁹.

Otras sugerencias realizadas por la UNESCO indican que es necesaria:

*“la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico –comprendida su forma electrónica- y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural”*²⁵⁰.

²⁴⁷ El principal país exportador de bienes culturales es EEUU, seguido de Brasil, Japón y México; lo que no significa que Japón, por ejemplo, exporte precisamente productos propios de su cultura originaria.

²⁴⁸ En BERNIER, I. (2001): “*La diversidad cultural y la regulación del comercio internacional*”; en UNESCO (2001): op. cit., p. 70.

²⁴⁹ Así lo sugiere la UNESCO, señalando en el art. 10 de la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (2001) que “*ante los desequilibrios que se producen actualmente en los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial, es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad internacional destinada a permitir que todos los países, en particular los países en desarrollo y los países en transición, establezcan industrias culturales viables y competitivas en los planos nacional e internacional*”.

²⁵⁰ *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (2001), art. 6.

Creemos que es necesario asegurar el intercambio libre de información, de ideas y conocimientos en condiciones de igualdad real, asegurando el acceso a los medios de comunicación de aquellos pueblos que luchan contra todas las formas de discriminación, de aquellas culturas rebeldes. Ello constituye sin duda una política de reconocimiento favorable al mestizaje que tenga como objetivo la mejora de la justicia²⁵¹.

La diversificación de los encuentros culturales es un mecanismo igualmente indispensable si se pretende la configuración de estilos mixtos de desarrollo, donde diferentes pueblos puedan compartir sus experiencias e ideas respecto a cómo lograr un desarrollo social y culturalmente justo. Si las culturas silenciadas no logran tomar la palabra, la pluralidad mestiza será irrealizable; otras maneras de ver el mundo no serán conocidas, arrasando el planeta la cultura hegemónica occidental. Para evitarlo es necesario regular el comercio de los bienes culturales bajo las propuestas anteriormente indicadas²⁵². *“Las fuerzas del mercado por sí solas no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, condición de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, conviene fortalecer la función primordial de las políticas públicas, en asociación con el sector privado y la sociedad civil”*²⁵³.

Concluiremos este apartado de la pluralidad cultural ante el desarrollo destacando la necesidad del mestizaje cultural pero plural, rehusando de la fusión cultural que perseguiría una única cultural mestiza. Creemos que una única cultura, sea

²⁵¹ En esta línea de trabajo señalaremos la Propuesta Inkarri 2004, desarrollada en el marco del Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas. Dicha propuesta pretende la sistematización de apropiación de tecnología telemática e informática por parte de las organizaciones indígenas, creando la Red Indígena Global para la acción telemática. Entre sus objetivos destacaremos: *“Desarrollar herramientas, materiales y servicios de alta calidad para el uso estratégico de las nuevas tecnologías de información y comunicación; proveer un espacio y dinámicas donde los indígenas y los que desarrollan materiales pueden interactuar, compartir ideas, mejorar rutinas y coordinar actividades para resolver las necesidades de información y comunicación de los Pueblos Indígenas; y desarrollar herramientas y conocimientos para una mejor y mayor coordinación local, regional e internacional”*; en <http://www.eurosur.org/TIPI/inkarri.htm>

²⁵² Para ello, algunos autores sugieren como solución que puede dar respuesta a largo plazo al conflicto actual sobre la situación de los bienes culturales, *“la firma de un convenio específico sobre el comercio internacional del sector cultural, es decir, un convenio que fijase claramente la justificación y las limitaciones de un estatuto específico para los productos culturales, subrayando la necesidad de preservar la diversidad cultural. Tal convenio se negociaría en un marco independiente de la OMC (y aquí viene a la mente la UNESCO) (...)”*; en BERNIER, I. (2001): op. cit., p. 71.

²⁵³ *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (2001)l, art. 11.

de la naturaleza que sea, únicamente posibilita un modelo de desarrollo posible. La diversidad cultural todavía presente en el planeta plantea la posibilidad, al menos en teoría, de poder imaginarnos estilos diversos de desarrollo. Y su supervivencia, su rebeldía, hacen que la propuesta de la pluralidad mestiza no sea irrealizable. El mestizaje crítico supone cambiar nuestra relación con el mundo, acceder a su multidimensionalidad y a otra forma de conocimiento diferente al vigente (determinista y absolutista). Es una forma distinta de vivir e interpretar la realidad, es una forma diferente de adentrarnos en la complejidad humana y en su diversidad. Éste se constituye como un proceso reeducativo y de educación que no concluye nunca, y está en contra de los parámetros educativos vigentes, apostando por la transgresión como norma y la duda como método. La apuesta a favor del pluralismo mestizo es en realidad una apuesta por una pluralidad imbricada en la igualdad social, porque *"las diferencias culturales pueden ser elaboradas libremente y mediadas democráticamente sólo basándose en la igualdad social"*²⁵⁴.

Este es nuestro sueño, poder en una sociedad justa conocer realmente a 'los otros', debatiendo, confrontando y reflexionando sobre nuestras propias culturas, tomando elementos de las otras; en definitiva cooperando culturalmente para un enriquecimiento mutuo que nos permita configurar estilos mixtos de desarrollo social y culturalmente justos. Es decir, convertirnos en mixtureros del desarrollo, en mixtureros culturales, permitiendo que todas las sociedades y todas las culturas emanen aromas de mixturas. Éstas deberían ser las fragancias del recién nacido siglo. Sin un verdadero compromiso por un futuro mestizo social y cultural, el diálogo entre culturas y pueblos *"seguirá siendo coro de sordos, cada uno con su tema, cada tema con sus demandas contrarias, y cada demanda con su amenaza de violencia"*²⁵⁵.

"(...) somos invitados de la vida. ¡En este pequeño planeta en peligro debemos ser huéspedes! (...): la palabra huésped denota tanto a quien acoge como a quien es acogido. Es un término milagroso. ¡Es ambas cosas!. Aprender a ser el invitado de los demás y a dejar la casa a la que uno ha sido invitado un poco más rica, más humana, más justa, más bella de lo que uno la encontró. Creo que es nuestra misión, nuestra tarea. (...), es nuestra vocación, nuestra llamada al viaje de los seres humanos, a ser siempre los peregrinos de lo posible".

George Steiner
En *"La barbarie de la ignorancia"* (1999)

²⁵⁴ FRASER, N. (1997): op. cit., p. 248.

²⁵⁵ KLOR DE ALVA, J.J. (1997): op. cit., p. 134.

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL. LA ESTRATEGIA.-

“Los agentes de desarrollo del Norte piensan que mantienen un diálogo con sus homólogos africanos. En realidad sólo escuchan el eco tropicalizado de su propia voz (...) De este modo, con harta frecuencia, sacrifican lo importante a lo urgente”.

Joseph Ki-Zerbo, historiador de Burkina Faso (1999).

A estas alturas todos sabemos, como señala Díaz-Salazar, que la ayuda oficial al desarrollo:

“no tiene como prioridad contribuir a erradicar la pobreza extrema²⁵⁶ y ser un instrumento de mayor justicia internacional. Los países donantes venden armas a los países del Sur, estrangulan con la organización mundial del comercio las posibilidades exportadoras de éstos, les cobran la deuda externa y luego les dan las migajas de la AOD para tenerlos más dependientes y dominados”²⁵⁷.

Ello permite que los países desarrollados puedan mantener su posición dominante en el orden internacional establecido, limitándose la cooperación internacional, en el mejor de los casos, a sustentar, en palabras de María Lourdes C. González-Luis, una moral de ambulancia, siendo una mera técnica de reparación rellenadora de grietas del sistema *“(de ese edificio sólido y consolidado pero con serios problemas de aluminosis)”²⁵⁸.*

Estos objetivos reales permanecen encubiertos en un discurso increíble a favor del desarrollo de los pueblos del Sur. Así, en la opinión pública del Norte crece el escepticismo respecto a la ayuda, a la par que su cuantía disminuye. *“Los votantes y sus representantes ya no soportan más las historias sobre <<clientelismo, acuerdos*

²⁵⁶ “(...) sólo de un 5% a un 15% de la ayuda oficial se gasta en actuaciones contra la pobreza, a pesar de las afirmaciones que defienden que de un 30% a un 44% se dirige hacia 'necesidades básicas'”; en SOGGE, D. (1998): *Escenarios y elección*; en SOGGE, D. (1998) (ed.): op. cit., p. 37.

²⁵⁷ DÍAZ-SALAZAR, R. (1996): *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*, HOAC, Madrid, p. 117.

²⁵⁸ GONZÁLEZ-LUIS, M.L.C.(1998): op. cit., p. 7.

dudosos, corrupción y ayuda pública para el beneficio privado>>²⁵⁹, o sobre el alto nivel de vida de la elite de gestores, los <<señores de la pobreza>>²⁶⁰. Adolfo Aguilar insiste atinadamente en que:

“La creciente frustración e impaciencia de los organismos públicos que autorizan los fondos de la cooperación, las agencias que los administran e incluso de los contribuyentes que financian con sus impuestos estos programas, se origina sobre todo en los pobres resultados que se registran después de años de experiencia (...) sus efectos son en cambio imperceptibles o difusos, incluso aparentemente nulos, cuando se canaliza a la solución de problemas seculares del sub-desarrollo”²⁶¹.

Ante estos hechos, lejos de que estos organismos revisen el modelo de cooperación existente y el marco de relaciones donde tiene que llevarse a cabo, encuentran la causa de este fracaso en la corrupción de las elites locales de los países del Sur, como si ésta se tratase de una característica racial o genética de dichos pueblos²⁶². Es decir, el modelo de desarrollo lineal continúa siendo el adecuado, pero es imposible que pueda implementarse en pueblos corruptos. Pero en realidad lo que sucede es que la cooperación internacional bajo el sistema de desarrollo neoliberal se torna, aún en el caso de noble intencionalidad, en un arma enormemente favorable para una minoría tanto internacional como local. Los mecanismos actuales han favorecido una alianza perversa entre los países industrializados, las elites estatales del Sur y las burocracias de la cooperación nacionales²⁶³ e internacionales, que forman *lobbies* poderosos cuyo objetivo es la defensa de sus propios intereses.

²⁵⁹ Los <<cuatro pilares concretos>> de las relaciones francesas con los países del Sur, de acuerdo con Claude Julien, “*Politiques hallucinées*”; art. publicado en *Le Monde Diplomatique*, agosto de 1993, p.1.

²⁶⁰ SOGGE, D. (ed.) (1998): op. cit., p. 35.

²⁶¹ AGUILAR ZINSER, A. (1992): “*La Cooperación Internacional y su papel en la promoción del desarrollo y la democracia. Criterios para la Cooperación Europea con América Latina*”; en CREAL (1992): “*Propuestas para una cooperación creadora América Latina-Europa. El debate de las condicionalidades*”, documento interno elaborado por organizaciones miembros de CREAL presentado a diversas instituciones y responsables de las políticas entre Europa y América Latina en 1992, p. 7.

²⁶² Evidentemente la corrupción existe, tal y como han reconocido los 49 países más pobres en la *Declaración de Bruselas*, aprobada el 20 de mayo de 2001 en la III Conferencia de la ONU de los Países Menos Avanzados; pero no puede ser la 'gran disculpa' para evitar un incremento de fondos sustancial y significativo como ocurrió en la Conferencia de Monterrey sobre la Financiación al Desarrollo o en el Consejo Europeo de Barcelona, ambas celebradas en 2002.

²⁶³ Sobre el estado de la cooperación española puede consultarse el interesante estudio analítico y crítico realizado en GÓMEZ GIL, C. (1998): *Una lectura crítica de la cooperación española. Lo que nunca nos dicen*, en Cuadernos Bakeaz nº 30/diciembre, Políticas de Cooperación, Vitoria.

Para las clases privilegiadas de los países en desarrollo los estilos de desarrollo alternativos suponen una amenaza a su poder personal, a su riqueza, a su estatus social; aliándose a las elites extranjeras para mantener su poder interno. Así, numerosas iniciativas locales alternativas se 'ahogan antes de comenzar a flotar'. Y es que las elites locales sufren pocos escrúpulos de conciencia sobre las políticas neoliberales implementadas en sus países, las cuales permiten concentrar la riqueza en sus propias manos. *"Al estar fuertemente occidentalizados, adoptan los valores que subyacen en estas estrategias. El estrato superior del tercer mundo está más acorde con los negocios, los ejércitos, las burocracias y los valores técnicos occidentales que con las tradiciones de su propio pueblo"*²⁶⁴.

Esta concepción imperante de la cooperación al desarrollo no tiene cabida en las propuestas anteriormente descritas en torno al desarrollo y la pluralidad cultural; se requiere pues de su revisión. Pero para ello será necesario transgredir de nuevo los códigos vigentes y sacar a la luz los supuestos culturales. *"Significa asimismo entender la cooperación internacional como un acto intercultural por excelencia. Por extraño que parezca, ni los <<socios>> del Norte ni los del Sur tomaron este hecho evidente como punto de partida para la reflexión"*²⁶⁵.

De hecho, en toda relación que se establece en el marco de la cooperación internacional siempre están presentes relaciones culturales entre los participantes, aún en el caso de que las relaciones sean estrictamente comerciales o económicas (ya hemos expuesto el modo en que éstas condicionan toda cultura y modo de vida). Pero las relaciones culturales, inmersas en todo proceso de cooperación, se realizan en la actualidad en un marco elevado de desigualdad. Ello conlleva inevitablemente que se establezcan procesos, intencionados o no, de dominación cultural. Dichos procesos se encuentran enormemente favorecidos por el claro carácter verticalista y la extrema condicionalidad de la cooperación, puestos de manifiesto sin decoro ni tapujos después de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en EEUU²⁶⁶. Otra cuestión es que las

²⁶⁴ GOULET, D. (1999): op. cit., p. 176.

²⁶⁵ SOGGE, D. (ed.) (1998): op. cit., p. 261.

²⁶⁶ Sobre esta cuestión reflexionaremos en Posludio de este trabajo, presentando un carácter prospectivo debido a la enorme cercanía de los acontecimientos que no nos permiten, al menos en principio, realizar afirmaciones contundentes. Aunque hay que señalar que el pronóstico de la situación no presenta muchas dificultades dado los acontecimientos mundiales en materia de cooperación acaecidos en el último año.

culturas asediadas desarrollen mecanismos de rebeldía ante dicha situación, resistiéndose a la pérdida de su cultura y tradiciones y poniendo freno a la asimilación cultural.

Comenzaremos nuestra propuesta respecto a la cooperación para el desarrollo ampliando y revisando el concepto presentado en las páginas iniciales²⁶⁷ de este trabajo respecto a la cooperación internacional, teniendo en cuenta las aportaciones ya expuestas respecto al desarrollo y la cultura y la ética que las sustentan. Así entenderemos por ella:

<<toda relación encaminada a la construcción de estilos mixtos de desarrollo que persiga el aumento de la justicia social y cultural de sus poblaciones, mediante el intercambio de sus conocimientos, recursos, valores e ideas verdaderos, válidos y factibles a la luz de una ética del desarrollo>>.

Así entendida, en realidad en un mundo donde existiera una ética del desarrollo como la que hemos propuesto, la cooperación para el desarrollo no sería necesaria²⁶⁸. Sería prescindible porque en realidad, los vínculos entre naciones y pueblos constituirían en sí mismos lazos de cooperación horizontal, estando ésta presente en todas y cada una de las relaciones que se establecieran, no siendo necesario establecer un marco institucionalizado ni concreto para cooperar. Por ello estamos convencidos de la 'vocación de extinción' que debería presentar la cooperación internacional en el marco de un Nuevo Orden Internacional Económico y Cultural, donde la clave del desarrollo no se encontraría en la "ayuda" sino en las acciones que emprender todos los países para crear estructuras social y culturalmente justas a través de la colaboración mutua.

Pero un grave problema se nos plantea porque aún en el caso hipotético de que un Nuevo Orden Económico y Cultural lograra ponerse en marcha, la brecha Norte-Sur existente en la actualidad imposibilita establecer relaciones en planos de verdadera

²⁶⁷ Este puede consultarse en la página 60.

²⁶⁸ Un hecho de enorme interés es que palabras como <<desarrollo>>, <<planificación>>, <<progreso>>, <<crecimiento económico>> o <<democracia>> no existen en muchas lenguas locales. Sin embargo, muchas de ellas se han incorporado al uso cotidiano por la insistencia de la cooperación internacional en el uso de tales términos, imponiendo así un lenguaje supuestamente "común"; en SOGGE, D. (ed.) (1998): op. cit., p. 262.

igualdad. Coincidimos con Samir Amin al afirmar que "*la condición esencial para la cooperación (es) la igualdad real entre los participantes*"²⁶⁹, por ello "*en el actual orden mundial, en el que algunas naciones están superdesarrolladas y otras subdesarrolladas, la <<ayuda>> sigue siendo un mal necesario*"²⁷⁰. Atendiendo a esta lamentable situación, creemos que la cooperación puede contribuir a lograr posiciones más igualitarias, siguiendo la exigencia racional de unos principios justos y equitativos de distribución de los recursos mundiales y de reconocimiento cultural; es decir, con una serie de características muy diferentes a las vigentes.

Aunque no hay reglas, ni normas, ni recetas universales y únicas para todo momento histórico, la cooperación horizontal debería atender a los criterios planteados en la década de los setenta por el G77. Lamentablemente, muchas de sus peticiones incumplidas en materia de cooperación internacional continúan teniendo enorme vigencia después de varias décadas. Creemos que sus aportaciones permitirían que la cooperación sirviera de soporte y afianzamiento para la configuración de estilos mixtos de desarrollo alternativos al vigente. Por ello, traeremos a colación la propuesta de cooperación horizontal ya descrita anteriormente²⁷¹, aunque puntualizaremos algunas cuestiones a la luz de las contribuciones realizadas desde otras corrientes de pensamiento y de la necesidad del reconocimiento cultural.

En la actualidad, los donantes económicos aportan asistencia según sus propios intereses y en el mejor de los casos, según lo que ellos entienden que es mejor para los beneficiarios; por ello es imposible que los objetivos de la cooperación coincidan plenamente con las necesidades de los más desfavorecidos, lo cual garantiza su fracaso. Los programas y proyectos no pueden alcanzar sus propósitos cuando la gente pone resistencia a un modelo de desarrollo que le es ajeno y alineante. Los objetivos de desarrollo en general, y de los programas en particular, deberían ser establecidos por los países participantes en función de sus características, sus necesidades y sus posibilidades, permitiendo, al menos en teoría, avanzar hacia diversos estilos de desarrollo basados en las propias tradiciones, sueños y anhelos.

²⁶⁹ AMIN, S. (1976): "*Africa*", rev. Interview n° 1, pp. 35-37.

²⁷⁰ GOULET, D. (1999): op. cit. , p. 154.

²⁷¹ Si se requiere su consulta, ésta puede realizarse de la página 118 a la 120.

Bajo el concepto de la cooperación que hemos definido, ésta adquiere objetivos más allá de los estrictamente económicos, pudiéndose establecer relaciones multisectoriales; es decir, que los intercambios entre los participantes no tendrían por qué ser de la misma naturaleza, pudiendo existir beneficios para unos de carácter económico y para otros de carácter cultural. Aunque creemos que en el marco de la cooperación, el beneficio cultural mutuo en realidad siempre estaría presente, resultando enormemente beneficioso para los Estados y los grupos culturales:

"desarrollar y diversificar los intercambios culturales, para permitir una apreciación cada vez más intensa de los valores de cada cultura y sobre todo poner de manifiesto las de los países en desarrollo como una expresión del respeto de su identidad cultural" (apart. IV.18.d.) y "considerar que la iniciación y la información culturales resultan más necesarias cuando se refieren a las civilizaciones y a las culturas de otras naciones, a fin de abrir las mentes al reconocimiento del pluralismo cultural y de la igualdad de las culturas" (apart. IV.18.h.)²⁷².

Los participantes en los proyectos deberían ser considerados donantes y receptores simultáneamente en las relaciones de cooperación horizontal. Como atinadamente indica David Sogge:

"El desafío no es permitir que el equilibrio de poder sea determinado por la posesión o la falta de medios económicos, sino encontrar un equilibrio en el valor que se concede a lo material y (más importante): a las contribuciones no materiales de ambas partes. Poner en común estos recursos y después decidir juntos a cerca de su uso sería un importante paso adelante"²⁷³.

Esta sugerencia parece más factible, al menos en un principio, entre países que no presenten grandes desigualdades de tipo económico. Ella contribuiría a que los importantes programas regionales adquiriesen relevancia estableciendo relaciones verdaderamente Sur- Sur, superándose las desigualdades también presentes entre países en vías de desarrollo. Este reto es fundamental y sustancial para poder configurar estilos mixtos de desarrollo que pretendan constituirse como alternativa al modelo imperante.

²⁷² Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural (1.976).

²⁷³ SOGGE, D. (ed.) (1998): op. cit., p. 267.

Aunque en la Declaración de México no se llega a plantear la necesidad nuevos estilos de desarrollo, sí señala atinadamente que:

"Deberá incentivarse, en particular, la cooperación entre países en desarrollo, así como el conocimiento de otras culturas y otras experiencias de desarrollo que puedan enriquecer las vidas de dichos países" (punto 49). Y pone de manifiesto que "para lograr un clima de respeto, confianza, diálogo y paz entre las naciones será necesaria una amplia cooperación subregional, regional, interregional e internacional junto a un entendimiento en materia cultural (...)" (punto 44)²⁷⁴.

Establecer vínculos de relaciones entre los países y pueblos más desfavorecidos ayudaría a encontrar soluciones al problema de la desigualdad, sin duda común a todos ellos. Problemas comunes exigen respuestas colectivas, sólo éstas pueden configurarse a través del encuentro y el intercambio entre sociedades marginadas, que con extremada frecuencia poseen culturas en las mismas condiciones.

Por último, insistimos en la necesidad de la 'no condicionalidad' de la ayuda, porque aún en el caso de que la condicionalidad²⁷⁵ se rigiera por los valores y principios de una ética del desarrollo, su mera existencia implica la posibilidad de ser utilizada como arma de control e imposición de un estilo frente a otro. Pero algunos autores sostienen la conveniencia de mantener la condicionalidad de la ayuda con fines estimados como bondadosos. Uno de los muchos argumentos que resumen esta postura señala que:

"La promoción del desarrollo debe ser vista como una tarea que se concibe y se ejecuta en común. Desde esta perspectiva de la corresponsabilidad, la condicionalidad es considerada ya por muchos sectores en países donantes y recipiendarios no necesariamente como una imposición intervencionista sino como una normatividad que clarifica objetivos, induce procesos e incluso se convierte en instrumento legítimo de la sociedad civil latinoamericana para aislar y

²⁷⁴ Declaración de México, Recomendación n° 27 elaborada durante la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México 1982.

²⁷⁵ Su enorme vigencia se pone de manifiesto, por ejemplo, en las manifestaciones reiteradas del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (2001/2002) respecto a su negativa de otorgar más créditos a Argentina hasta que ésta no presentase "un plan fiable y convincente" para salir de la crisis. Éstas palabras ponen de manifiesto las claras condiciones existentes para la concesión de créditos.

neutralizar al autoritarismo y la imposición a la sociedad civil de los intereses oligárquicos y monopólicos nacionales y extranjeros.

La condicionalidad debiera estar dirigida, no a imponer de manera etnocéntrica modelos y criterios de productividad, eficiencia, orden y desarrollo que persiguen civilizar, corregir y orientar en la dirección correcta a los países “subdesarrollados” ni a sustituir los mecanismos de fiscalización y de responsabilidad que deben, o deberían existir internamente en cada país, sino a crear un ámbito de compromiso y responsabilidades internacionales compartidas”²⁷⁶. Es decir, condicionalidad para todos los participantes y no sólo para los receptores económicos.

A pesar de estos argumentos, coincidimos en mayor medida con otros autores como Jhon Denham, que mantienen que *“la condicionalidad sólo puede existir porque una de las partes negociadoras tiene más poder que la otra”²⁷⁷*. Señala que en la raíz de la idea de condicionalidad existen determinados supuestos como:

“la creencia de que los obstáculos al desarrollo se encuentran en el Sur; la legitimación de los que imponen las condicionalidades, en base a que ellos saben qué condiciones deben implementarse para asegurar el desarrollo; y la idea de que las condicionalidades tienen el poder de persuadir a los países en desarrollo a adoptar diferentes cursos de acción”²⁷⁸.

Es preferible optar por la 'no condicionalidad', y más si partimos de que estamos planteando la cooperación bajo un Nuevo Orden Económico y Cultural. Dicha condición es la mayor garantía para el logro de sociedades social y culturalmente justas basadas en políticas de redistribución y reconocimiento.

En todos y cada uno de los apartados señalados anteriormente entendemos que estará presente una participación real de todos los implicados, ya que ésta como hemos señalado con anterioridad, es constituyente a todo estilo alternativo de desarrollo y no

²⁷⁶ AGUILAR ZINSER, A. (1992): op. cit., p. 10.

²⁷⁷ Citado por CARVALHO, I. C.M. (1992): *Condicionalidades y medio ambiente*; en CREAL (1992): op. cit., pp. 42 y 43. Hemos de señalar que la autora realiza un excelente análisis de las diferentes argumentaciones en torno a la necesidad de la condicionalidad por parte de John Clark, de Oxfam; de la entonces Ministra de Desarrollo Exterior del gobierno británico Lynda Chalker; y de Jacques Delor, entonces Presidente de la Comisión Europea. Igualmente aborda propuestas alternativas elaboradas por Jhon Denham y Elna Bering. Dicho análisis puede ser consultado en *Ibidem*, pp. 38-45.

²⁷⁸ Citado en *Ibidem*, p. 44.

un mero instrumento para su logro. Sin caer en el reduccionismo de considerar a las personas pobres responsables de su estado y situación, tampoco pueden ser considerados meros receptores de la ayuda y de aquellos bienes y servicios de los que carecen²⁷⁹.

La importancia de la participación en el desarrollo y en la cooperación no es en sí mismo un aporte novedoso. Desde décadas anteriores se observó que la pasividad de los "receptores" ante los objetivos pretendidos por la cooperación dificultaba en gran medida el logro de los resultados previstos, buscándose vías para su implicación y toma de responsabilidades. Para que las comunidades locales dieran continuidad a los proyectos, la mayoría de las veces iniciados por los expertos internacionales, debían de hacerlos suyos. En gran medida, desde los organismos internacionales se ha comprendido "(...) la participación sólo como un mecanismo que asegura el cumplimiento de los objetivos previstos por el donante del proyecto, -o incluso en una versión todavía más débil, considerarla como un medio de abaratar los costos de gestión²⁸⁰ al incorporar la mano de obra de los beneficiarios-"²⁸¹.

Así, la propuesta transformadora de la participación ciudadana elaborada desde el PNUD se encuentra reducida a la eficacia técnica y a la sostenibilidad de los proyectos a largo plazo, siendo un mero instrumento para el logro de los objetivos previos ya definidos desde los organismos internacionales²⁸², desde los países donantes de ayuda al desarrollo y desde las mismísimas ONGs. Éstos entienden muy bien que si los planes de desarrollo no tienen en cuenta los valores culturales de las comunidades, éstas los rechazan directamente o indirectamente a través de la falta de participación e implicación. De esta manera, la participación logra congeniar con los objetivos trazados

²⁷⁹ En cierto modo se pone en cuestión el modelo tradicional del Estado del Bienestar, donde los términos de *contrato social* parecen estar relativamente claros. "Los ricos deben dar algo de su dinero, principalmente a través del impuesto o, en otros términos, deben dejar de ganar algo, y los pobres tienen que integrarse en el sistema y no intentar cambiarlo sustancialmente"; en TORTOSA, J.M. (2001): op. cit., p. 213.

²⁸⁰ Se estima que aproximadamente el coste de personal local asciende a tres veces menos que el del personal internacional. Los salarios en los organismos internacionales oscilan desde 1.000 \$ para expertos nacionales hasta a unos 3.000 \$ para expertos internacionales, aunque ambos lo sean en la misma materia y desempeñen las mismas funciones laborales. Estos datos hacen referencia al año 1995 y concretamente a la OIT.

²⁸¹ DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 51.

²⁸² Ver al respecto las metodologías de evaluación propuestas por el BM y su concepción de participación en World Bank (1994): *The World Bank and Participation*, Washington, D.C.

desde el exterior mediante la inserción de éstos en las características locales, convirtiéndose en el mejor garante de su eficacia y sostenibilidad.

Evidentemente ésta no es la participación que defendemos en estas páginas. La participación no es algo meramente instrumental sino una condición ineludible para el desarrollo²⁸³, desde ella deben establecerse los objetivos de cada comunidad respetando sus tradiciones y aspiraciones. Y lo es también para la cooperación ya que pone en marcha procesos de comunicación a través de las diferencias, permitiendo un intercambio mutuo de conocimientos y experiencias a favor de los pueblos que cooperan. Sin la participación en la cooperación no es posible la configuración de estilos mixtos de desarrollo.

Pero no debemos olvidar que la democracia participativa requiere de tiempo, porque los periodos de gestación de resultados son largos e impredecibles; y la cooperación basada en ella también. Mantener la difícil dialéctica entre la urgencia y el ritmo de los procesos, es el terreno donde han de moverse los esfuerzos colectivos de cooperación.

La propuesta esbozada es sin duda alguna ambiciosa y contracorriente, pero creemos que es la más adecuada para realizar una cooperación en favor de la justicia social y cultural. Es necesaria una cooperación horizontal con 'vocación de extinción', caracterizada por su incondicionalidad, donde los participantes sean los protagonistas y desaparezcan los donantes y receptores, y donde se otorgue prioridad a las relaciones Sur-Sur poniendo a disposición de los propios implicados los recursos tangibles e intangibles que éstos poseen.

²⁸³ John Gaventa señala al respecto que *"la distinción del concepto de participación como fin en sí mismo o como un medio tiene relevancia para establecer la relación entre el concepto de participación y el de exclusión. Si se entiende la participación como un medio, la participación es un medio para potenciar a los excluidos"*; GAVENTA, J. (1998): *Participation and Social Exclusion in North and South*, IDS Bulletin, v. 29, nº 1, p. 51; citado por DUBOIS, A. (2000): op. cit., p. 51.

Estas características permitirían establecer relaciones multisectoriales de intercambio y enriquecimiento mutuo a través de procesos participativos contribuyendo al mestizaje cultural y a la configuración de estilos mixtos de desarrollo. Este camino no debería de descartarse a la hora de consolidar un urgente Nuevo Orden Económico y Cultural que permita la construcción de sociedades económicas y culturalmente justas; y cuando éste logre consolidarse la cooperación institucionalizada se diluirá en incontables relaciones de cooperación cultural.

PARTE II

LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA ANTE EL RETO DEL DESARROLLO Y LA PLURALIDAD CULTURAL

PRESENTACIÓN

El estudio práctico de este trabajo ha sido presentado en la **Parte II** bajo el título de *"La Cooperación Educativa Internacional en América Latina ante el reto del Desarrollo y la Pluralidad Cultural"*. Se ha elaborado con el objeto de conocer la realidad de la cooperación internacional en el ámbito de la educación en un marco concreto de actuación y realizar una confrontación de ésta con las propuestas teóricas y éticas elaboradas en la Parte I de esta investigación. Dicho análisis ha perseguido revisar las teorías propuestas respecto a la cooperación a la luz de la práctica y realizar recomendaciones al respecto.

Con tal propósito ha sido necesario elaborar dos grandes capítulos. El Capítulo Tercero se ha denominado *"La Cooperación Educativa Internacional en América Latina"* y en él se realiza un análisis fundamentalmente descriptivo de la evolución de dicha cooperación a lo largo de las últimas cinco décadas del siglo XX, destacando especialmente la exposición realizada respecto a los años noventa. Mientras que en el Capítulo Cuarto, titulado *"La Cooperación Educativa Internacional frente a una teoría y ética del desarrollo a favor de la justicia social y cultural"*, se realiza un necesario análisis comparativo entre las propuestas teóricas y éticas aportadas en la Parte I de este trabajo y la situación actual de la cooperación educativa internacional ante la pluralidad cultural.

El **Capítulo Tercero** se ha estructurado en dos apartados. El primero de ellos se presenta bajo el título de *"La persistencia de la pluralidad cultural y la educación en América Latina"* y ha sido destinado a exponer la situación actual de las culturas y la educación en dicha región, otorgando relevancia a aquellos países con una destacada presencia de población indígena, ya sea desde un punto de vista cuantitativo o cualitativo. Dado que nuestro enfoque de análisis no se realiza al margen de los

condicionantes económicos y políticos, este espacio del trabajo ha permitido exponer en líneas generales la situación al respecto de Latinoamérica durante la última década del siglo XX. A sabiendas de la enorme interrelación existente entre todos los ámbitos que conforman la sociedad latinoamericana hemos optado por presentar la información exponiendo en primer lugar una descripción de las culturas indígenas que sobreviven en su seno y de su diversidad lingüística; para dar paso a continuación a la situación económica, social, política y educativa de la región en que éstas sobreviven. Hemos de destacar, por su relevancia respecto a nuestras reflexiones, el espacio destinado a la valoración real del mestizaje como proyecto social en Latinoamérica.

El segundo apartado del Capítulo Tercero titulado *“La Cooperación Educativa Internacional en América Latina y la persistencia de la injusticia social y cultural”* expone la evolución de dicha cooperación a lo largo de las últimas cinco décadas del siglo XX y la manera en que ésta se ha implementado ante una realidad cultural diversa que ha subsistido a pesar de los intentos de ignorarla. La idea de la educación al servicio del desarrollo ha permanecido inalterada en todo el periodo analizado, pero su función ha gozado de diversos matices relacionados con las diferentes concepciones predominantes del desarrollo y la cultura, ya analizadas en la Parte I de este trabajo. Por ello, en cada etapa, se analiza en un principio la cooperación educativa internacional y sus aportes a la educación latinoamericana, permitiendo la exposición de dicha información una mayor comprensión respecto a las políticas trazadas desde los OIG para afrontar la diversidad cultural existente en el seno de cada nación. Y dado el campo de investigación acotado en este trabajo, se exponen con detenimiento los programas de educación bilingüe intercultural desarrollados durante la década de los noventa en México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia con el apoyo de los OIG.

El **Capítulo Cuarto**, bajo el título de *“La Cooperación Educativa Internacional frente a una teoría y ética del desarrollo a favor de la justicia social y cultural”*, se ha destinado a elaborar propuestas prácticas alternativas a las vigentes, con el objeto de que la cooperación educativa internacional contribuya a la justicia social y cultural. Con tal objeto ha sido organizado en dos apartados. El primero de ellos se presenta bajo el título de *“Planteamientos teóricos frente a la realidad de la Cooperación Educativa*

Internacional" y constituye un necesario análisis comparativo entre las propuestas teóricas y éticas aportadas en el Capítulo Segundo y la situación actual de la cooperación educativa internacional ante la pluralidad cultural expuestas en el Capítulo Tercero de la investigación. La metodología utilizada para tal logro se fundamenta en los aportes metodológicos de la Educación Comparada, iniciándose dicho trabajo mediante una yuxtaposición de información para pasar posteriormente a su reflexión y análisis y poder establecer las conclusiones comparativas. La labor realizada nos ha permitido establecer conclusiones respecto al desarrollo, la cooperación y la cultura; es decir, respecto a los ámbitos conceptuales más destacados de esta tesis.

Estas conclusiones nos han posibilitado la elaboración de un segundo apartado donde se sugieren, como conclusión final de la tesis, las recomendaciones generales respecto al modo en que debería llevarse a cabo la *"Cooperación Educativa Internacional al servicio de la pluralidad mestiza en América Latina"*, por ello se presenta bajo dicho título. Nuestras propuestas se refieren a los países que han sido abordados en la presente tesis y por tanto están ceñidas a realidades sociales con una alta presencia de poblaciones indígenas; es decir, donde éstas no pueden ser consideradas minorías culturales. Pero las sugerencias realizadas hacen referencia a los programas concretos de cooperación internacional, al modelo de cooperación que debería implementarse y a la necesidad de un Nuevo Orden Internacional Económico y Cultural, trascendiendo lo inmediato e intentando alcanzar lo importante.

CAPÍTULO TERCERO

LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA

A. LA PERSISTENCIA DE LA PLURALIDAD CULTURAL Y LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

INTRODUCCIÓN.-

Antes de abordar el estudio de la cooperación educativa en América Latina, es necesario conocer la situación general de esta región, dado que, en palabras de Miguel Soler, el desarrollo de la educación es extremadamente sensible al devenir histórico global.

Cuando una persona tiene que exponer las características generales de un territorio y ha vivido en él, compartiendo con sus gentes ilusiones y desencantos, conociendo su diversidad personalmente y no a través de documentales, y amando sus contradicciones y sus coherencias, se enfrenta con mayores dificultades que aquél que narra de lejos, que desconoce en propia piel el tema que debe abordar. Así que escribir las siguientes páginas, a pesar de su aparente simplicidad, nos resulta complicado, sobre todo, si tratamos de evitar la mitificación de lo vivido en el pasado.

Y es precisamente el pasado, el constante compañero del mundo latinoamericano. Éste siempre es evocado y condiciona en gran medida la comprensión de la situación actual, el sentir de la sociedad latinoamericana. Como es bien sabido, existían más de tres mil culturas diferentes hace quinientos años, muchas de las cuales han desaparecido por los violentos procesos de colonización política, económica y cultural que tuvieron lugar a lo largo de los últimos siglos y por los mecanismos de neocolonización cultural iniciados en el s. XX. Otras en cambio, han subsistido mediante notables modificaciones propiciadas por los grandes cambios acontecidos a lo largo de la historia.

Frente a esta disminución acelerada de las culturas ancestrales, la presencia de otras procedentes del exterior no ha dejado de incrementarse en más de cinco siglos. La llegada de los europeos, la arribada de una “*verdadera avalancha silenciosa, la de los esclavos africanos, portavoces de culturas radicalmente diferentes y lo suficientemente fuertes como para influir poderosamente en la nueva realidad sociocultural emergente*”¹, y la presencia de grupos asiáticos a lo largo del s. XX han hecho de América Latina una de las regiones más ricas y diversas del mundo. América Latina es multiétnica, multilingüe y multicultural.

Así que aunque la mayoría de los retratos de Latinoamérica² presentan como rasgos característicos de esta región la exclusión, la pobreza, el analfabetismo,... y si bien es cierto que estos atributos son importantes y correctos, también lo es la pluralidad que subsiste en sus tierras. Desde el punto de vista cultural, este vasto territorio podría calificarse de rico a pesar de todas sus carencias; y puede ser considerado un lugar de encuentros, a pesar de los terribles desencuentros que han tenido lugar en él. Esta afirmación debe realizarse con suma prudencia porque, visto el impacto general de la conquista, más podemos hablar de destrucción y superposición cultural o sustitución que de integración y mezcla de elementos de diversas procedencias en paridad de igualdad³. Pero también es cierto que la realidad impera y las culturas no han dejado de

¹ CERRADA CHICARRO, P. (1992): “*Sincretismo Cultural de América Latina*”, art. publicado en la rev. RABIDA, monográfico “*Crisis y subdesarrollo en América Latina*”, nº 12, octubre 1992, Huelva, p. 218.

² La denominación <<América Latina>> comenzó a ser utilizada en el siglo XIX y parece ser que la primera persona en promover dicha denominación fue el colombiano Torres Caideco, en su obra *Unión Latino-América*. También fue utilizada por la misma época por Carlos Calvo y Bilbao en cuyas obras se hacía referencia a los Estados de América Latina. El uso tan divulgado actualmente de Iberoamérica es posterior, siendo 1904 la fecha en la que se publica en Madrid la revista *Unión Ibero-americana*. Su divulgación fue tal que en la década posterior Menéndez Pidal prohibió el uso de América Latina por considerarlo despectivo. Nosotros optaremos en este trabajo por hacer uso de <<América Latina >> o <<Latinoamérica>>; conscientes, como señala Luis Marañón, de que “*el concepto de América se levanta sobre bases muy amplias y varias, y ese mismo concepto no es una ampliación fácilona a la nostalgia primitivista sino una llamada al futuro, por muy difícil que se pronostique, desde una perspectiva históricamente objetiva*”; en MARAÑÓN, L. (1984): *Cultura Española y América hispana*, Espasa-Calpe, Madrid, p. 51. Además, actualmente fuera de los circuitos de la cooperación y de las elites nacionales e internacionales, las personas que viven en el amplio territorio que abarca desde el sur del Río Grande hasta la Patagonia se identifican como latinoamericanos y no como iberoamericanos. Por todo ello utilizaremos dichos conceptos frente a los que circulan por los canales hegemónicos; para mayor información al respecto puede consultarse ROJAS MIX, M. (1992): *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*, Lumen, Barcelona.

³ CERRADA CHICARRO, P. (1992): op. cit., p. 225.

mezclarse (en condiciones de desigualdad) en lo que respecta al arte, la alimentación,... a las identidades superficiales y también, a las identidades profundas.

Dado que la presente tesis busca en definitiva reflexionar sobre las condiciones necesarias y deseables para que la cooperación educativa en América Latina facilite procesos de mestizaje en condiciones de igualdad. En el presente apartado se abordará principalmente la situación cultural y educativa que, a pesar de las grandes desigualdades existentes entre países, presenta una serie de características comunes que nos permite acotarla y describirla como región. Y más concretamente, la situación de las culturas indígenas que han logrado subsistir, rebeldes ante los intentos para ser silenciadas, olvidadas e ignoradas persiguiendo el tan anhelado “desarrollo”.

LA PERSISTENCIA DE LA PLURALIDAD CULTURAL.-

Las culturas indígenas de América Latina.-

En América Latina se presentan, en palabras de Xavier Albó⁴, <<contradicciones diacrónicas>>; es decir, que en ella se articulan horizontes culturales diversos formados en distintos momentos de la historia que van cabalgando cada uno sobre el anterior, moldeándose en él y reproduciendo, en una nueva clave, las mismas contradicciones del horizonte precedente sin llegar a destruirlo en lo más esencial. Los horizontes fundamentales con que nos encontramos en la región latinoamericana son el colonial, el liberal, el populista y el neoliberal.

El horizonte colonial constituye un sustrato profundo de mentalidades y prácticas que hasta hoy estructuran los modos de convivencia. De él derivan muy particularmente conflictos y comportamientos ligados a la segregación (hoy étnica o de

⁴ En su propuesta este autor sigue los pasos del Silvia Rivera y sus trabajos en Bolivia, aunque esta autora descarta el neoliberalismo como nuevo horizonte por considerar que es una mera repetición de las propuestas del siglo XIX. El trabajo de esta autora puede ser consultado en RIVERA CUSICANQUI, S. y BARRIOS MORON, R. (1993): *Cultura y Política*, primer tomo de la obra de ALBO, X. y BARRIOS, R. (coord.): *Violencias encubiertas en Bolivia*, CIPCA/ARUWIYIRI, La Paz, Bolivia, pp. 62-96.

otros grupos asediados) y a la “colonización de las almas” (hoy traducida en los diversos “proyectos civilizatorios”).

El horizonte liberal, propuesto por la sociedad oligárquica del siglo XIX, aportó el reconocimiento teórico de la igualdad básica de los seres humanos. Pero se articuló sobre las premisas del horizonte anterior e incluyó elementos seudocientíficos como el darwinismo social, que distinguía entre las razas primitivas y otras más avanzadas, civilizadas. La pretendida igualdad desembocó así en una nueva exclusión de los indios.

El horizonte populista se propuso ampliar la base política a todos los ciudadanos. Para ello “expurgó” incluso el término de indio y lo cambió por el de campesino, dentro de una reinención general del pasado para expulsar de ella toda huella de la causa anticolonial. Pero lo hace igualmente a partir del contexto previo, prosiguiendo las tareas de individualización civilizatoria emprendidas en el ciclo liberal y sin que desaparezca tampoco el horizonte colonial. Con ello, cambios como la reforma agraria, la ampliación de la cobertura escolar en zonas rurales o el voto universal desembocaron de hecho en nuevos clientelismos que seguían subordinando a la "plebe" india y 'chola'. Cambiando para no cambiar, se creó un sistema en el cual la inclusión excluía⁵.

Y el horizonte neoliberal cuyas reformas culminan con un movimiento largamente trabajado de ciudadanía forzada, donde 'unos' toman el control del gobierno con el objeto de domesticar y civilizar a los 'otros', volviéndose a superponer sobre los otros horizontes, incluido el colonial.

El denominador común de los diversos horizontes es la discriminación de los pueblos y culturas indígenas allí donde existían, y de otras como las africanas o las más recientes asiáticas. Y es que la idea de la discriminación debido a la naturaleza, a causas naturales, continúa prevaleciendo y se impone a la ética en favor de la igualdad. Los indios continúan siendo vistos por los sectores más favorecidos como “*seres embrionarios... una humanidad en preparación*”⁶.

⁵ ALBÓ, X. (1993): *Violencia cultural en los países andinos*; capítulo 2, MAC GREGOR, F.E. (ed.): *Violencia en la Región Andina*, APEP, Lima, pp. 50–53.

⁶ *Ibidem*, p. 53.

En este irrespeto y discriminación viven en la actualidad las poblaciones indígenas, que no superan actualmente el 10% de la población total latinoamericana y que suponen a unos cuarenta millones de personas⁷. Pero a pesar de ello no pueden ser ignoradas, ni por los propios estados latinoamericanos ni por el resto del mundo. Cada día, y frente a los procesos de homogeneización cultural, tienen más presencia y hacen sentir sus voces por mecanismos tradicionales y modernos, aprovechando los escasos espacios abiertos a su favor. Este hecho está poniendo de manifiesto que dichas culturas se resisten a ser ignoradas; rebeldes ante su exterminio reclaman derechos colectivos, derechos políticos, sociales y culturales que las grandes corrientes hegemónicas enarbolan como banderas.

Según las fuentes que se consulten, las cifras varían de forma notoria en cada país, pero las más fiables en la actualidad sugieren los siguientes datos:

⁷ Estimaciones de la FAO (Jordan, 1990), del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial (González, 1994).

ESTIMACIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA (en millones de habitantes)

	PAÍSES	POBLACIÓN NACIONAL	POBLACIÓN INDÍGENA	% POBLACIÓN INDÍGENA
Más del 40 %	Bolivia	6,9	4,9	71
	Guatemala	8,0	5,3	66
	Perú	20,0	9,3	47
	Ecuador	9,5	4,1	43
Total de estos países		44,4	23,6	53
Del 5% al 20%	Belice	0,15	0,029	19
	Honduras	4,80	0,700	15
	México	85,00	12,000	14
	Chile	12,00	1,000	8
	El Salvador	5,50	0,400	7
	La Guayana	0,80	0,045	6
	Panamá	2,20	0,014	1
	Suriman	0,50	0,030	6
	Nicaragua	3,50	0,160	5
Total de estos países		114,45	14,378	12
Del 1% al 4%	Guay. Francesa	0,10	0,0040	4
	Paraguay	3,50	0,1000	3
	Colombia	30,00	0,6000	2
	Venezuela	18,00	0,4000	2
	Jamaica	2,40	0,0480	2
	Puerto Rico	3,60	0,0720	2
	Trind. Tobago	0,01	0,0002	2
	Dominica	2,70	0,0020	0,07
	Costa Rica	0,36	0,0350	10
	Guadalupe	0,28	0,0040	1
	Barbados	0,25	0,0030	1
	Bahamas	0,10	0,0030	3
	Martinica	0,07	0,0010	1
	Ant. y Barb	0,07	0,0010	1
	Argentina	34,26	0,3500	1
Total de estos Países		95,70	1,6232	2
Del 0.01 al 0.9%	Brasil	140,0	0,300	0.21
	Uruguay	2,5	0,004	0.16
Total de estos países		142,5	0,304	0.21
TOTAL GENERAL		397,050	39,545	10

Fuente: Equipo Técnico Multidisciplinario de la OIT (Jordán Pando 1990, III-FAO). Los datos han sido seleccionados en la presente investigación en función del campo de estudio abordado.

Pero a la hora de establecer un mapa de las culturas indígenas que han sobrevivido hasta la actualidad no podemos tomar como marcos de referencias los actuales estados-nación. Estas poco tienen que ver con los límites naturales de los grupos culturales caracterizados por ser transfronterizos. Ello se debe no sólo a su tradicional ubicación territorial a lo largo de la historia, sino también a las recientes emigraciones que han tenido lugar en el s. XX.

A grandes rasgos podemos establecer, siguiendo a Díaz-Couder, grandes áreas o regiones. La región mesoamericana, que abarca el Sur de México, Guatemala, el Salvador y las zonas occidentales de Honduras y Nicaragua. Este área presenta una elevada diversidad lingüística, pero a pesar de ello goza de elementos comunes que tienen su origen en la cultura maya, misteca, tolteca o zapoteca, principalmente. La región caribeña, que abarca las costas del norte de Brasil, el Golfo de México, la Península del Yucatán, la costa oriental Centroamericana, el norte de Colombia y Venezuela y todas las Guayanas. En este área han desaparecido las culturas precolombinas, a excepción de los pueblos garífunas en Guatemala y Honduras y los pueblos miskitos y sumus de Honduras y Nicaragua. La región intermedia, que abarca Costa Rica, Panamá y parte de Colombia, donde la presencia indígena es muy escasa, salvo algunos grupos muy minoritarios como los brunka y los bribri en Costa Rica o los guaymí y los kunas en Panamá. La zona andina cuya cultura tiene su raíz en la cultura inca y se extiende desde el sur de Colombia, El Ecuador, el este del Perú, el norte de Chile y el oeste de Bolivia. La cuenca del Amazonas, la más extensa de la región, que cubre una parte importante de Brasil situada al noroeste, el sur de Venezuela, el sureste de Colombia, el noreste de Perú y el norte de Bolivia. La región del Chaco, ubicada al norte de Argentina, Paraguay, el sudeste de Bolivia y parte del Brasil. Las grandes llanuras o Pampas en Argentina. Y los recolectores y pescadores de las zonas costeras del sur de Chile y el sureste de Argentina, con la destacada presencia de los mapuches o araucanos en Chile⁸.

⁸ Para un análisis general de las diversas culturas existentes en la región latinoamericana puede consultarse CEINOS, P. (coord.) (1990): *Minorías étnicas. Últimos testigos del paraíso*, Integral, Barcelona, pp. 112-140.

PRINCIPALES ÁREAS CULTURALES DE AMÉRICA LATINA



Fuente: Revista Iberoamericana de Educación, monográfico *Educación, lenguas, culturas*, nº 17/mayo-agosto 1998, Madrid, p. 14.

En el mapa expuesto en la página anterior se puede observar como las poblaciones indígenas se encuentran dispersas por toda la región latinoamericana⁹, aunque su distribución es muy heterogénea, siendo Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador y México, los países donde habitan auténticas mayorías nacionales, bien sea desde un punto de vista cuantitativo o cualitativo. Más del 60% de la población de Guatemala¹⁰ y Bolivia es indígena. En países como Ecuador y el Perú¹¹ su población alcanza más del 40% respecto al total, siendo imposible imaginar estos estados sin su presencia¹². Y el caso de México, cuya población indígena alcanza escasamente el 14% de la población total del país (en Chiapas supera el 60%), pero cuyo movimiento ha logrado hacer de la cuestión indígena un asunto nacional.

En México existen cincuenta y seis pueblos indígenas en 23 de los 31 estados del país, aunque su distribución es muy desigual, ya que nueve de ellos concentran el 84,2% del total nacional, con 11 pueblos indígenas mayoritarios que son: los náhuatl, maya, mixteco, zapoteco, hñahñu, tseltal, tsotsil, tontaco, manzateco, chol y mazahua. La mayoría de estos pueblos viven dispersos en el medio rural, en pequeñas aldeas y ranchos y su economía se basa en la agricultura complementada con trabajos temporales, teniendo puntos de intercambio y comercio fundamentalmente locales. La propiedad de la tierra normalmente es comunal o de pequeñas parcelas individuales, y su administración tradicional suele tener como autoridad máxima a un grupo de ancianos; aunque los jóvenes bilingües, intermediarios entre sus sociedades y el resto del estado, tienen una gran importancia¹³.

⁹ Para un conocimiento detallado de todas las etnias existentes en la actualidad en América Latina puede consultarse el “*Léxico sobre etnias de América Latina*”, publicado por CSIC/CINDOC, España. Presenta datos actualizados hasta febrero del 2001.

¹⁰ En Guatemala, el Instituto Nacional de Estadísticas estima la población en un 42,8% mientras que el investigador indígena Leopoldo Tzian lo hace en un 61%.

¹¹ En la zona del Lago Titicaca y en la Meseta del Collao la población indígena supera el 90%.

¹² Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática la población indígena es del 35,8% respecto al total de la población peruana. Es importante señalar las dificultades encontradas para conocer las características de dicha población en Perú, dado que las fuentes de información consultadas oficiales y no oficiales disponen de escasos contenidos al respecto.

¹³ CEINOS, P. (coord.) (1990): op. cit., p. 113.

Guatemala cuenta con diversos grupos indígenas entre los que destacan el maya, el xinca, y desde hace un siglo, el garífuna como en Honduras y Belice. El pueblo maya constituye la mayor parte de los pueblos considerados indígenas en Guatemala, representando entre el 42.8% y el 61% respecto a la población total guatemalteca. Según el Consejo del Pueblo xinca se estima esta población en cerca de 20.000 personas. Igual caso representa el pueblo *gariñagu* (garífuna en plural) para el cual las estimaciones demográficas realizadas para 1994 por parte de Leopoldo Tzian proponen 6.730 hablantes. La mayoría de los indígenas son campesinos, comerciantes, artesanos y soldados, y pertenecen a las clases sociales más bajas. Y dado el caso del fuerte exterminio y represión sufrida en los ochenta y principio de los noventa, sus sociedades se han visto enormemente afectadas y desestructuradas.

Ecuador cuenta con una mayoría de población quichua. Los quichuas de cultura andina están ubicados en la Sierra, aunque hay grupos hablantes de quechua en la Amazonía. Estos pueblos se caracterizan por basar su sustento en la utilización de los pisos ecológicos pero con un fuerte nivel de comercialización e intercambios internos. Mantienen una estructura social basada en el parentesco, fortaleciéndola y ampliándola para así garantizar alianzas y con ello, los intercambios y su subsistencia. Este sistema, conocido como microvertical, persiste en la actualidad¹⁴. Hay otros nueve pueblos indígenas destacados que son: shuaras y achuaras, sionas, secoyas, cofanes, tsáchilas, tsafikis, awa kwaikeres y los emberá procedentes de Colombia. Pero en la actualidad, exceptuando los shuar y los quechuas del Oriente, todos los pueblos amazónicos viven un franco proceso de extinción, sólo quedan entre 400 y 800 personas por cada etnia.

En Perú existen más de 72 etnias diferentes, destacando los grupos culturales quechua y aymará, y en menor medida las etnias indígenas amazónicas. Los primeros encuentran sus orígenes en el antiguo imperio inca y a pesar de que éste como tal ha sucumbido, lo cierto es que algunos principios fundamentales de sus sociedades han pervivido hasta la actualidad. Los aymará poseen una organización social basada en el

¹⁴ MOYA, A. (2000): "Los pueblos indígenas y la educación de adultos en el Ecuador", Encuesta Internacional de la Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King para la UNESCO; en www.unesco.org/education/uie/pdf/ecuador/pdf, p. 7.

'ayllu', estructura a la que pertenecen todos los que tienen vínculos de sangre, realizando en común las tareas productivas. La subsistencia de este grupo está basada en la agricultura, el pastoreo y la pesca. Los pueblos amazónicos son pueblos agrícolas, cazadores, pescadores y recolectores, de ahí que la conservación de sus territorios sea vital para su subsistencia, en la actualidad amenazada por las explotaciones petroleras y forestales. Su organización social es clánica; es decir, la familia extensa es una unidad de producción y de consumo autosuficiente. En ella no hay autoridades que aglutinen toda la nacionalidad, sólo existen los jefes familiares cuya autoridad está lejos de ser institucional, ya que se sustenta en el respeto o en el temor¹⁵. La población mestiza es igualmente destacada en el Perú, representando el 37% del total de la población, y goza de la presencia de una minoritaria población negra y mulata.

Y en Bolivia existen numerosos grupos étnicos con población muy variable, siendo los mayoritarios el aymará, el quechua y el guaraní. En los trabajos realizados por Pedro Plaza y Juan Carvajal¹⁶ se señalan las siguientes etnias en el país: aymará, ayoreo, baure, bororo, canichana, cavineña, cayuvava, chacobo, chimane, chipaya, yuqui, chiquitano, chulupi, ese ejja, guarasu'we pauserna, guarayo, leco, ignaciano, itonama, matabo, moré o itenez, movima, pakawara, uru, quechua, sirionó, tacana, tapiete, trinitario o moxeño, yaminawa, yuracaré. *“En la región andina los 2,5 millones de quechuas y 1,6 millones de aymarás se sienten más fuertes por ser mayoría: son del 80% al 99% en el campo y del 46 al 70% en las ciudades”*¹⁷. De todos los grupos existentes destacaremos, aunque sea minoritario, el guaraní por tener gran riqueza en valores relacionados con los derechos humanos. Este grupo cultural nunca admitió la esclavitud, primando el principio de igualdad y poniendo al servicio de su sociedad sus amplios conocimientos en astronomía, zoología, botánica, agricultura y medicina; tenían una organización social ejemplar que fue destruida y que tratan de recuperarla en la actualidad¹⁸.

¹⁵ *Ibidem*, p. 2.

¹⁶ PLAZA, P. y CARVAJAL, J. (1985) (coord.): *Etnias y lenguas de Bolivia*, IBC/INEL, La Paz, p. 23.

¹⁷ ALBÓ, X. (1995): *Iguales pero diferentes*, Cuadernos de Investigación n° 52, MECyD/UNICEF/CIPCA, La Paz, p. 17.

¹⁸ CEINOS, P. (coord.) (1990): *op. cit.*, p. 139.

Es importante señalar, que si bien es cierto que todavía la mayoría de la población indígena se encuentra ubicada en zonas rurales (siendo ésta la razón de profundizar más adelante en la educación rural latinoamericana), no podemos obviar que cada vez son más frecuentes y numerosos los desplazamientos internos desde zonas rurales hacia zonas urbanas. En muchos casos conforman pequeños grupos de mutua referencia entre ellos y con sus lugares de origen, diluyéndose anónimamente en la masa urbana, teniendo como indica Sonia Montecinos, una 'presencia invisible'¹⁹. Pero a pesar de ser ésta la tónica general, en la actualidad cada vez son más las ciudades con presencia de grupos indígenas numerosos homogéneos, encontrándonos por ejemplo que en Santiago de Chile viven más de quinientos mil mapuches, o en Lima hay más de seiscientos mil quechuas. *“La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades, sino que trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central”*²⁰.

Las lenguas indígenas.-

Contrariamente a la ideología que subyace a la idea de los estados-nación, la pluralidad lingüística es una característica común a la mayoría de ellos, y los estados latinoamericanos no son una excepción. En la actualidad existen mil lenguas distintas distribuidas de manera muy heterogénea. A ello hay que añadir que las fronteras lingüísticas no coinciden con precisión con las culturales, pudiendo existir (de hecho existen) diversas lenguas bajo una misma cultura. El caso de Guatemala es uno de los ejemplos más clarificadores de ello.

Las lenguas amerindias proceden de troncos lingüísticos muy distintos, teniendo la mayoría de las comunidades dimensiones pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes); únicamente el náhuatl o azteca, el quiché, el quechua y el aymará sobrepasan el millón

¹⁹ Citada por ALBÓ, X. (1993): op. cit., p. 63.

²⁰ LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): *“La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”*; art. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, monográfico OEI: 50 años de cooperación, nº 20, mayo-agosto 1999, OEI, Madrid, p. 33.

de hablantes. El tronco yuto-azteca comprende más de 16 lenguas habladas en México. La más importante es el náhuatl o azteca que posee varios dialectos. En Guatemala y El Salvador se habla náhuatl pipil, siendo el náhuatl huasteca el más hablado (350.000 personas). El tronco lingüístico maya comprende alrededor de 30 lenguas, las cuales son habladas desde el istmo de México hasta Honduras por más de dos millones de personas. Entre ellas destaca el quiché, además del mam, el kakchikel, el pokoman y el k'ekch'i. El quechua (quichua en Ecuador o runa-simi e incano en Colombia), es la lengua vernácula más hablada en Sudamérica. En la actualidad lo hablan entre 10 y 12 millones de personas en siete países, Perú, Bolivia, Ecuador, Sur de Colombia, Norte de Argentina, Norte de Chile y algunos puntos del oeste del Brasil. Este idioma no es homogéneo en toda la región, presentando diversos dialectos con vocablos y pronunciación específica. El aymará es utilizado por más de un millón y medio de personas en Bolivia, Perú y Chile. La mayoría de los aymarahablantes se encuentran en Bolivia, donde se estima que hay un total de un millón doscientos mil aproximadamente.

En Perú, por ejemplo, se habla además del castellano, quechua, aymará y otras 66 lenguas del tronco quechua, arahuaco, panotacana y otros. En Guatemala se hablan 22 lenguas diferentes, además de la lengua xinca, el garífuna y el inglés criollo. En México se hablan aproximadamente 50 lenguas pertenecientes a 10 troncos lingüísticos diferentes, destacando el yuto-azteca, el maya, el otomanque y el mixe-zoque. En Colombia, cuya población indígena no sobrepasa el 1,7% de la población total, se hablan casi 70 idiomas de los troncos arahuaco, chibcha, tucano y quechua principalmente; y en Bolivia hay unas 35 lenguas aproximadamente de los troncos jaqi, arahuaco, panotacana, tupí guaraní, y eso que la población indígena supera el 70% respecto al total.

Así que aunque el monolingüismo se ha instalado gradualmente como modelo ideal de comportamiento lingüístico en Latinoamérica, lo cierto es que el plurilingüismo es más frecuente de lo que se cree. Así nos encontramos casos como el multilingüismo en la región de Vaupés, Colombia, donde los niños llegan a la escuela sabiendo cinco o

seis idiomas diferentes; o en algunas aldeas de Xingú, Brasil, donde se manejan tres o más lenguas. En líneas generales se puede afirmar que la mayoría de las comunidades poseen índices de bilingüismo muy variables. Así nos encontramos en esta región desde comunidades prácticamente monolingües hasta comunidades donde las lenguas nativas están prácticamente a punto de extinguirse²¹. “*Sólo en América del Sur 33 lenguas se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo; de ellas, 8 tendrían únicamente cincuenta hablantes o menos; 21 contarían con 225 hablantes o menos y 4 con seiscientos o menos*”²².

Además, salvo raras excepciones que podemos encontrar en la selva amazónica, las lenguas indígenas sobreviven y se desarrollan en contacto constante con otras lenguas imperantes, fundamentalmente el castellano y el portugués; existiendo a su vez grandes variedades de castellano y portugués que translucen rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos de las lenguas vernáculos²³. Numerosos ejemplos de ello los hallamos respecto al quechua y al aymará. Pero también el francés, el inglés e incluso el holandés han influido en la región. En la Guayana Francesa existen contactos y mezclas entre la lengua amerindia y el francés, en la Costa Atlántica de Belice, Guatemala y Honduras, Nicaragua ocurre lo mismo con el inglés y en Surinam con el holandés. La subordinación de los pueblos indígenas ha determinado un régimen lingüístico que ha afectado seriamente no sólo al funcionamiento de sus hablantes y sus mentalidades, sino también a las lenguas dominantes.

A modo de excepción citaremos las experiencias de Nicaragua en el periodo sandinista que recuperaron de su agonía a las lenguas de los ramas y de los garífunas; y los cocama-cocamillas del Perú y los guaraníes de Bolivia, que han rescatado su lengua prácticamente extinguida con ayuda de los ancianos de la comunidad. O el caso bien distinto de Paraguay, en el que la mayoría de la población es bilingüe haciendo de la lengua indígena un motivo de identificación nacional.

²¹ Por ejemplo, el bororo y el tapirapé que lo hablan en la actualidad menos de setecientas personas respectivamente; o el guarasugwe en Bolivia que sólo lo hablaban cuarenta y seis personas en 1996.

²² LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): op. cit., p. 22.

²³ Hacemos uso de este calificativo debido a su frecuente uso en América Latina, pero puntualizados que el término <<vernáculo>> debería quedar totalmente suprimido dado que significa <<esclavo>>.

A esta compleja situación lingüística debemos agregar la variedad de acepciones del concepto de <<lengua>> que hace difícil la determinación de las lenguas que debe ofertar el sistema educativo. Así por ejemplo, el zapoteco, el mixteco o el chinanteco hablados en el sur de México son en realidad complejos lingüísticos muy diferenciados; sin embargo son considerados una misma lengua, con las consiguientes dificultades para la labor educativa. En realidad lo que ocurre es que en última instancia el *estatus de lengua* se logra fundamentalmente por razones políticas y no lingüísticas propiamente dichas.

Como consecuencia de esta situación, una educación respetuosa con las lenguas de las poblaciones a las que va dirigida se presenta como un hecho formidable en un contexto de limitados recursos y de recortes económicos en materia social. No sólo la alfabetización, sino la educación en su conjunto en las lenguas maternas, supone trabajar en muchas lenguas diferentes para relativamente pocos (aunque significativos) hablantes; lo que implica una serie de costos adicionales (formación de maestros, materiales escolares, libros de textos, desarrollo y difusión de normas escritas, etc.)²⁴.

El sentir latinoamericano frente al mestizaje cultural.-

No podemos dejar de abordar la situación de las personas mestizas latinoamericanas y cómo son percibidas en su contexto social. El sueño del mestizaje no es nada nuevo. En algunos países con alta presencia indígena, o incluso no tan elevada, se ha pretendido hacer de lo 'mestizo' un motivo de identidad nacional. En países como Venezuela y Colombia el mestizaje múltiple de blanco, indio y negro pretendió ser el gran logro para homogeneizar la sociedad. En Bolivia, el 'sueño de la amalgama', eso sí, con pocos rasgos oscuros o cobrizos, fundamentó la revolución del 1952²⁵. Y en el Perú,

²⁴ DÍAZ-COUDER, E. (1999): *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*; art. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación titulada "Educación, lenguas, culturas", nº 17, mayo-agosto 1998, OEI, Madrid, p. 15.

²⁵ Autores como V. Donoso Torres en su obra *Filosofía de la Educación Boliviana* (1.946) consideraban imprescindible consolidar el país mediante la incorporación de todas las zonas y razas a la vida boliviana. Para él el final del indio debía ser el mestizaje no sólo biológico sino también social. Su pensamiento se sintetizó en la conocida frase boliviana. "Necesitamos más bolivianos que indios"; en BARRAGÁN, R. (1992): *Identidades indias y mestizas: una intervención al debate*; art. publicado en la Revista AUTODETERMINACIÓN, "Lo mestizo, lo nacional", nº 10, octubre de 1992, La Paz, Bolivia, p. 20.

el mestizaje fue invocado como discurso político²⁶ con el objeto de proporcionar una homogeneidad étnica en el país.

Podemos sentir actualmente una exaltación externa de lo indígena. Frente a lo extraño o lo extranjero, los ciudadanos defienden las culturas indígenas y se enorgullecen de ellas, pero en la intimidad y en la vida cotidiana, nos encontramos que las poblaciones indígenas se encuentran relegadas a las labores menos deseadas socialmente, son discriminadas a lo largo y ancho de toda la región. De hecho un estudio realizado en 1993²⁷ pone de manifiesto que el sentir de la población respecto a lo mestizo es bastante desalentador. Existe un elemento común en Perú, Bolivia y Ecuador, los tres países centrales andinos: el 'cholo', el mestizo, es discriminado más aún que el "indio puro". En la literatura de los países andinos²⁸ son identificados con ardua frecuencia como *"los portadores de todos los males, posiblemente porque son más fácilmente vistos como una amenaza real a la incuestionada hegemonía de los sectores dominantes, culturalmente más ligados al mundo europeo"*²⁹. En esa literatura, señala Silvia Rivera,

*"(...) es cansador, por lo redundante, el tema del mestizo desgarrado y traidor, incapaz de lealtad para con nadie, ni siquiera para consigo mismo y con los suyos; imagen de un individualismo exacerbado al extremo, que pareciera contraponerse a cualquier forma de sociabilidad más o menos organizada (...) Es más fácil que un poeta q'ara (blanco) se identifique con su opuesto indio, que con ese tercero indeseable que para todos resulta el cholo"*³⁰.

Bernales y Casalino advierten que:

²⁶ NUGENT, G. (1991): *El laberinto de la choledad. Formas del conocimiento social*, Mosca Azul, Lima, p. 23.

²⁷ En su realización participaron RIVERA, S.: *"Violencia e identidades culturales en Bolivia"*; ZAMBRANO, F.: *"Cultura y violencia en Colombia"*; MATUS, T.: *"Cultura y violencia"* (en Chile); IZKO, X.: *"Etnicidad y violencia en los Andes ecuatorianos"*; BERNALES, E. y CASALINO, C.: *"Cultura, identidad y violencia en el Perú contemporáneo"* y HERNÁNDEZ, T.: *"La cultura de la violencia en Venezuela"*, publicado en MAC GREGOR, F.E. (ed.): op.cit., pp. 41-73.

²⁸ Como ejemplo significativo señalaremos la obra *El indio y el cholaje boliviano* de Reynaga en la que se defiende lo indio frente a lo cholo y lo mestizo convirtiéndolo en una trinchera política frente a lo blanco o q'ara. Destaca igualmente el poema de Marcelo de Urioste *"Wallparimachi"* o el más reciente poemario de Marcelo Arduz Ruiz *"Juyphipacha"* en donde la visión del mestizo se caracteriza por su violencia, infidelidad o desdicha.

²⁹ ALBÓ, X. (1993): op. cit., p. 55.

³⁰ Citado en Idem.

“Los mestizos, tironeados por ambas culturas, están marcados desde sus orígenes por el conflicto de una dualidad que no se resuelve en una síntesis acabada... donde la cultura mestiza no fluirá sin interferencias y sin violencias (...), en las versiones de nuestras culturas el mestizo o está plenamente asimilado y mimetizado, y entonces es el prototipo de la nueva sociedad, o mantiene sus especificidades diferenciadas, y entonces es el gran problema nacional”³¹.

En resumen, *“la identidad quebrada y ambivalente, las oscilaciones sísmicas entre la arrogancia y la humildad, la vergüenza frente a la mixtura original sentida como hibridismo, la obsesión por los orígenes y el evitamiento del saber histórico son frecuentes entre nosotros. Tales problemas hacen que sintamos el mestizaje como un desgarró, y que sintamos como lo más nuestros el desarraigo”³².*

Frente a esta percepción de lo mestizo, Rodrigo Montoya manifiesta que toda cultura de los pueblos originarios de indoamérica en realidad, y alejándonos de mitificaciones, es producto de tres "aportes" históricos: *"primero el componente étnico propiamente autóctono, luego el elemento hispánico-colonial o feudal-religioso traído por los conquistadores y por último los rasgos capitalistas modernos de reciente implantación. Esta amalgama simultánea armónica y contradictoria constituye el rostro realista y menos nostálgico de la cultura andina de nuestros días"*³³. Es decir, que no existe cultura indígena pura; aunque hay que admitir, siguiendo las sugerencias de Silvia Rivera, que todas las identidades, la india, la mestiza e incluso q'ara, han sido identidades forjadas en el marco de la dominación cultural, lo que ha condicionado de manera relevante su modo de ser concebidas. Es decir que *"son identidades definidas a través de mutua oposición, en el plano cultural-civilizatorio, en torno a la polaridad básica entre culturas nativas y cultura occidental, que desde 1952 hasta nuestros días continúa moldeando los modos de convivencia y las estructuras del habitus (Bourdieu 1976) vigentes en nuestra sociedad"*³⁴.

Y continúa señalando la autora con acierto que es determinante:

³¹ *Ibíd.*, p. 56.

³² HERNÁNDEZ, M. citado en ALBÓ, X. (1993): *op. cit.*, p. 56.

³³ ARCHONDO, R. (1992): *"El Mestizaje, una bala enloquecida"*; art. publicado en la Revista Autodeterminación, *"Lo mestizo, lo nacional"*, n° 10, octubre de 1992, La Paz, Bolivia, p. 11.

³⁴ RIVERA CUSICANQUI, S. y BARRIOS MORON, R. (1993): *op. cit.*, p. 57.

*"(...) la estructura jerárquica en la que se ubican los diversos estamentos de la sociedad a partir de la posición que ocupan en la apropiación de los medios de poder -entre ellos el poder sobre la imagen y el lenguaje, es decir el poder de nombrar- y que, por lo tanto, confiere desiguales capacidades de atribuir identidades al otro, y por tanto, de ratificar y legitimar los hechos de poder mediante actos de lenguaje que terminan introyectándose y anclando en el sentido común de toda la sociedad. Así, la imagen desvalorizada que el q'ara tiene del indio o del cholo, no lo sería tanto si no estuviera como doblada y reforzada por la autodesvalorización. La complejidad de los procesos de aculturación en una sociedad colonial emana entonces de esta colocación jerárquica, tanto como de la caleidoscópica diversidad y relatividad de los contextos en los que funcionan los estereotipos culturales y raciales"*³⁵.

Esta compleja realidad debe ser considerada a la hora de plantear nuestras sugerencias y propuestas, porque como dice Matus, *"no se trata de 'eludir' las contradicciones sino desde ellas, desvelándolas, tratar de encontrar un sentido"*³⁶. De cualquier modo, seguimos insistiendo en que la pureza está reñida con la vida cultural de los individuos, no pudiendo mantenerse ningún universo de valores al margen de otros mundos. De acuerdo con este principio, toda cultura es en realidad mestiza porque deviene de un entretrejido de diversas influencias. Es decir, que se rechaza lo mestizo, se infravalora, pero la tónica general de nuestros días es que la mezcla, la 'contaminación'; la ausencia de pureza es la regla común de las experiencias de los pueblos.

SITUACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL DE LA REGIÓN LATINOAMERICANA.-

Frente a esta diversidad cultural anteriormente descrita, las tendencias hacia la homogeneización política y económica caminan con pasos muy ligeros por toda la región. En materia económica el modelo capitalista se impone siguiendo dictámenes trazados desde el exterior y, a excepción de Cuba, ésta es la situación generalizada de los países latinoamericanos.

³⁵ *Ibíd*em, pp. 57 y 58.

³⁶ Citado por ALBÓ, X. (1993): *op. cit.*, p. 70.

La dependencia del exterior es feroz, siendo la crisis económica una constante en los últimos veinte años a pesar de los programas de ajuste estructural aplicados. Los beneficios a largo plazo de éstos ya no son creíbles, sobre todo por el coste real y humano que han producido. El endeudamiento sigue creciendo y con ello la dependencia, especialmente en México y Argentina, que se vio imposibilitada para pagar los intereses de la deuda en 2001, con las terribles consecuencias que han pesado y siguen pesando para este país. El resto de los países a duras penas afrontan el pago de los intereses de la deuda, aunque para ello necesiten volver a comprometerse con nuevos préstamos.

Ante esta dramática situación los acreedores no ceden, teniendo en el FMI un brazo armado por el capital, que fiscaliza y obliga a los países a seguir determinadas instrucciones no sólo económicas, sino políticas y sociales. Los mandatos se caracterizan por un nefasto “olvido” del 'ajuste con rostro humano' y pueden reducirse a dos órdenes fundamentales: venta de empresas nacionales (en buen funcionamiento) y recortes de gastos sociales³⁷; exactamente igual que sucede en el resto del planeta. Así, los estados de “bienestar”, ya de por sí débiles y frágiles de la región³⁸, se ven reducidos a la mínima expresión. El Banco Mundial completa la labor del FMI financiando sólo aquellos proyectos de desarrollo que se adapten a su visión bancaria del desarrollo.

En líneas generales se está poniendo en práctica una nueva generación de orientaciones instrumentales para aplicar las limitadas políticas sociales. Dagmar Raczynski manifiesta que éstas son: descentralización, privatización, programas focalizados, subsidios regidos por la demanda, introducción de mecanismos de mercado en el funcionamiento del sector público, colaboración pública-privada y enfoques

³⁷ Para un análisis de tipo cuantitativo respecto al recorte de los gastos sociales realizados por los países latinoamericanos desde 1980 hasta 1993 puede consultarse ALTIMIR, O. (1999): “*Desigualdad, empleo y pobreza en América latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo*”, cap. 1 de la obra TOKMAN, V.E. y O’DONNELL (comp.): *Pobreza y desigualdad en América Latina. Temas y nuevos desafíos*, Paidós, Argentina, pp. 48-50.

³⁸ A comienzos de los años ochenta en Bolivia, El Salvador y Honduras, entre el 80 y el 90% de la población económicamente activa no estaba cubierta por seguridad social; en Argentina y Uruguay un tercio no disponía de dicho servicio; y en el resto de los países, la población que disponía de seguridad social era aproximadamente del 50%; en FILGUEIRA, C.H. (1999): *Bienestar y ciudadanía. Viejas y nuevas vulnerabilidades*, capítulo 6 en *Ibidem*, op. cit., p. 166.

diversos hacia la pobreza³⁹. Estas nuevas indicaciones adquieren significados diferentes según el contexto político, económico y social en el que se están aplicando, gozando en muchos casos de serias ambigüedades. Pero en líneas generales, las políticas de descentralización se han limitado a desconcentrar la administración de actividades sin que ello haya significado mayor participación local o regional; una cínica política que transfiere competencias sin el consecuente traspaso de fondos para su ejecución. Y las políticas de privatización de los servicios sociales están suponiendo la imposibilidad de que los sectores más débiles accedan a los servicios básicos.

Es en este contexto en el que tienen lugar fuertes y serios intentos de cooperación regional y subregional, no sin graves obstáculos⁴⁰. Las reuniones económicas regionales no cesan. Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay crearon en marzo de 1991 el *Mercado Común del Sur* –MERCOSUR-⁴¹. Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela hacen lo propio relanzando el *Pacto Andino*⁴²; y el *Diálogo de San José* incluye a El Salvador, Costa Rica, Honduras, Nicaragua y Guatemala. MERCOSUR ha sido uno de los esfuerzos más destacados que se está enfrentando al tremendo problema de la situación en Argentina, lo cual perjudica y dificulta las ya de por sí difíciles labores de cooperación e integración económica entre países en desarrollo. Hay que señalar que lo acontecido en Argentina no es algo excepcional y extraño; en realidad varios estados latinoamericanos se encuentran cerca del colapso institucional.

Frente a estos intentos de cooperación, EEUU en 1994 expuso con claridad sus intenciones de crear un gran imperio desde Alaska hasta Tierra del Fuego⁴³ mediante una gran zona de libre comercio con más de 800 millones de consumidores. Europa no

³⁹ RACZYNSKI, D. (1999): “*La crisis de los viejos modelos de protección social en América latina*”, capítulo 7 en *Ibidem*, p. 197.

⁴⁰ En décadas anteriores, en un contexto más favorable al papel de los Estados, diversas iniciativas como el Mercado Común Centroamericano (1958), el *Acuerdo de Cartagena* (1969), la ALALC (1960) y la ALADI (1980) se pusieron en marcha. Lamentablemente hoy la mayoría han quedado paralizadas.

⁴¹ Esta organización fue creada en 1991 mediante el *Tratado de Asunción* pretendiendo reducir aranceles entre los países miembros. Entró en vigor en 1995 y en la actualidad forman parte de la organización Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y son miembros asociados Chile y Bolivia.

⁴² En 1969 los países firmantes del Acuerdo de Cartagena (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú) decidieron adoptar un programa político común conocido como Pacto Andino que más tarde, tras la incorporación de Venezuela y la salida de Chile, dio lugar a la actual Comunidad Andina (1996).

⁴³ En 1994 se celebra la *Cumbre de Miami* donde fueron invitados todos los países del continente a excepción de Cuba.

parece que tenga intenciones muy distintas y más nobles; al igual que España, que apelando a los vínculos culturales establece entre los objetivos primordiales de su cooperación la apertura de mercados a sus productos⁴⁴. Y es que a pesar de sus dificultades, América Latina sigue siendo atractiva para el Norte, poniéndose en juego duras rivalidades en busca de beneficios económicos.

Y mientras tanto crecen las dualidades de sus sociedades. En veinte años el número de pobres se ha duplicado⁴⁵ y hoy alcanza aproximadamente a la mitad de la población latinoamericana. La mayoría de los países medianos y grandes al iniciarse la década de los noventa presentaban una mayor concentración del ingreso, independientemente de su tasa de crecimiento promedio. Las únicas excepciones eran Colombia y quizás Costa Rica y Venezuela⁴⁶.

A pesar de que las tasas promedio de desempleo descendieron hacia 1994, tales cifras son extraordinariamente heterogéneas en la región. Países como Argentina, Guatemala, Panamá, Paraguay, Uruguay, México y Venezuela sufrieron un incremento notable de sus tasas de desempleo, mientras que en Chile, Brasil y Costa Rica se redujeron⁴⁷. Y las oportunidades laborales, según PREALC (1993), son de baja calidad y baja productividad, encontrándose ubicadas fundamentalmente en el sector informal o en pequeñas empresas. Esta tendencia se inicia en la región desde los años ochenta, cuando las empresas privadas medias y grandes y el sector público comienzan a absorber sólo a uno de cada cinco nuevos trabajadores⁴⁸.

⁴⁴ Ver al respecto Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo (BOE n° 162, de 8 de julio de 1998).

⁴⁵ En 1970 se estimaban en 107 millones los latinoamericanos que vivían en la pobreza, de los cuales la mitad padecían la imposibilidad de cubrir sus necesidades alimenticias (*Informe Altimir*). La CEPAL en 1994 denunciaba que a comienzos de los noventa las personas que no podían cubrir sus necesidades fundamentales eran 200 millones y 94 millones se encontraban en situación de extrema pobreza; en CEPAL (1994): *La Cumbre Social: una visión desde América Latina y el Caribe*, CEPAL, Santiago de Chile, p. 17.

⁴⁶ ALTIMIR (1994): “*Income Distribution and Poverty through Crisis and Adjustement*”, art. publicado en Revista de la CEPAL n° 52/abril, Santiago de Chile.

⁴⁷ En Argentina se elevó la tasa de desempleo de un 9% en 1980 al 19% en 1994, en Panamá aumentó en un 60%, en Paraguay en un 30%, y en Uruguay, México y Venezuela en un 40%. En cambio en Chile se redujo un 50%; en FILGUEIRA, C.H. (1999): op. cit., p. 161.

⁴⁸ Idem.

Los campesinos sin tierra han ido en aumento⁴⁹, a la par que la concentración de tierra. Según la Organización de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación -FAO-:

“América Latina tiene en la actualidad la mayor concentración agraria del mundo (...) La mayor parte de los latifundios y haciendas se han transformado en grandes explotaciones comerciales (...) Aunque ha disminuido el tamaño medio de las fincas, éstas todavía mantienen el control de la mayor parte de la superficie agrícola, ya que ha aumentado claramente su número”⁵⁰.

La dinámica general parece favorecer en mayor medida a las grandes propiedades, más a las empresas nacionales o extranjeras gestionadas desde las ciudades que a las familias campesinas, más a la producción de bienes exportables que a los alimentos para el consumo interno, más a la tecnificación descontrolada que a una respetuosa con el medio. Todo ello se debe a que las políticas agrarias en la actualidad tienden a favorecer la concentración del poder agrario en perjuicio de los pequeños productores, sin duda motivadas por razones externas. La necesidad de pagar la deuda obliga a los gobiernos a renunciar a políticas agrarias redistributivas y a olvidar el fomento de la producción de alimentos para el consumo interno. Por el contrario, se favorece la producción de bienes exportables a bajo costo que permiten incrementar el ingreso de divisas destinadas al pago de la deuda⁵¹. Como resultado de las políticas trazadas, los pequeños productores campesinos terminan abandonando sus tierras y emigrando a las ciudades. Nos encontramos así ante un notable incremento de los flujos de personas desde el campo a la ciudad.

⁴⁹ El movimiento campesino más destacado de América Latina es el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra -MTS-. Para mayor información puede consultarse HARNECKER, M. (2002): *Sin Tierra, construyendo movimiento social*, Siglo veintiuno de España Editores, Madrid, especialmente las pp. 209-252 respecto a la educación en el MST. Entre los objetivos de este movimiento brasileño destacamos el logro de una reforma agraria que legalice la propiedad de las tierras que los trabajadores vienen ocupando y cultivando; impedir la venta de dichas tierras por el plazo de quince años; lograr la expropiación de los latifundios adquiridos ilícitamente y de las tierras de las multinacionales; consolidar por parte del Estado políticas favorables a la comercialización interna agrícola y a la agroindustria, así como una política de precios favorable al pequeño campesino; lograr la participación del campesino en los procesos de toma de decisiones relativas a la reforma agraria; e impulsar una política de preservación del medio ambiente rural y de conservación de suelos.

⁵⁰ FAO (1988): *Potencialidades del desarrollo agrícola y rural en América Latina y el Caribe*, Roma, s/p.

⁵¹ En SOLER ROCA, M. (1996): *Educación y vida rural en América Latina*, ITEM, Uruguay, p. 32.

Los movimientos migratorios desde las zonas rurales a las capitales son comunes en toda la región, al igual que sucede en el resto del mundo⁵². Los campesinos con mayores recursos y mejor cualificados huyen del campo “(...) y la educación asiste a ello con impotencia y a veces como factor coadyuvante. En consecuencia, la población rural sufre una sangría no sólo cuantitativa sino fundamentalmente cualitativa”⁵³. Éstos se ubican en los 'cinturones de pobreza' situados en el extrarradio de las ciudades, en condiciones de miseria, careciendo de todo tipo de servicios. A este grupo de emigrantes campesinos se suma la clase media baja que se desplaza desde el centro hasta dichos 'cinturones', al ver mermadas sus posibilidades económicas. En dicha situación, los jóvenes, las mujeres y los niños son los sectores más vulnerables, entrando en una espiral de violencia sin precedentes en la región⁵⁴. El sector que se encuentra más desprotegido corresponde a los 'niños de la calle' cuyas cifras aumentan día a día⁵⁵ a pesar de los nobles esfuerzos realizados por organizaciones oficiales y no oficiales.

Si bien no debemos caer en la visión reduccionista de la problemática indígena, y siendo cierto que no todos los pobres son indígenas, no es menos verdadero que la mayoría de los indígenas son pobres. “(...) ser indígena equivale en América Latina a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y atraso, incluido el educativo”⁵⁶. En el caso de Bolivia, por ejemplo, más de la mitad de la población se encuentra en situación de pobreza y más de dos tercios de la población indígena bilingüe y más de tres cuartos de la población indígena monolingüe también lo

⁵² La población urbana se estimaba en 1930 en el 30% de la población total; en 1990 alcanzaba el 71%.

⁵³ SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., p. 38.

⁵⁴ Las víctimas principales de la violencia son los jóvenes. En Brasil más del 75% de las víctimas de los homicidios cometidos en las favelas brasileñas son jóvenes negros y mestizos entre 15 y 29 años. En Medellín, Colombia, la situación de los jóvenes y niños sicarios es realmente espeluznante. Y en Honduras, por mencionar un país reiteradamente denunciado, el tráfico de niños destinados a la adopción ilegal o al tráfico de órganos está a la orden del día. Para mayor información respecto a estos temas puede consultarse SALAZAR J., A. (1991): *No nacimos pa' semillas*, CINEP, Colombia y MARTÍN MEDEM, J.M. (1994): *Niños de repuestos. Tráfico de menores y comercio de órganos*, Editorial Complutense, Colección Andreía, Madrid.

⁵⁵ En Argentina se estima que la cifra asciende a unos 18.000; en MÁRQUEZ, A.D. (1995): *La quiebra del sistema educativo argentino*, Libros de Quirquincho, Buenos Aires, p. 195. En El Salvador la cifra estimada es de 12.000; en DIMENSTEIN, G. (1991): *Brésil, la guerre des enfants*, París. En Bolivia niños entre 9 y 16 años trabajan en el Cerro de Potosí y las niñas son destinadas a trabajar en el servicio doméstico; ESTELLANO, W. (1995): *Los desheredados del neoliberalismo*, en Revista del Sur, nº 40/41, Montevideo, enero-febrero de 1995, p. 31. Y los informes de la OIT señalan que en América Latina hay un total de entre 15 y 20 millones de niños trabajadores.

⁵⁶ En LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): op. cit., p. 34.

está⁵⁷. En Guatemala más del 66% de la población es pobre, y más del 87% de los hogares indígenas se encuentran en situación de pobreza. En México las cifras son aún más escandalosas ya que la relación es de un 80,6% de indígenas frente a un 17,9% de no indígenas⁵⁸. Y en Perú el 79% de la población indígena es pobre, frente al 49,7% de la población no indígena que también lo es⁵⁹. Así las cosas, tal como expresa Ernesto Díaz-Couder:

“Aparece la ecuación que se repite constantemente: pueblos indígenas = pueblos indigentes. De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a su pobreza. Ser <<indio>> es ser pobre; al dejar de ser pobre se deja de ser <<indio>>, e igualmente dejar de ser <<indio>> es un indicador de que se está dejando de ser pobre. Así, en función de esa insostenible ecuación ideológica, la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas”⁶⁰.

Al iniciarse el nuevo siglo encontramos que las condiciones de la región han empeorado producto de la disminución de las subvenciones públicas a los productos de primera necesidad, de la reducción de los presupuestos de salud, educación y vivienda, y de las privatizaciones masivas perpetradas sobre todo en Chile, México, Argentina, Bolivia, Venezuela, Perú, Ecuador y Brasil. Se han acentuado las desigualdades y agravado el desasosiego de las clases medias, ha aumentado el sector de la economía sumergida y se ha incrementado la violencia y la criminalidad, sobre todo en las ciudades. Enfermedades prácticamente erradicadas como el cólera o la tuberculosis han reaparecido, el tráfico de cocaína ha aumentado y la corrupción y los negocios turbios continúan al orden del día⁶¹. Ésta es la situación, en breves palabras, de esta rica región

⁵⁷ En Bolivia un 48,1% de la población no indígena se encuentra en situación de pobreza frente al 64,3% de la población indígena, datos extraídos de PATRINOS, H. y PSACHAROPOULOS, G. (1994): *Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala*, World Bank Working Papers, The World Bank Washington, D.C.; citado en *Ibidem*, p. 35.

⁵⁸ Datos presentados en *Idem*.

⁵⁹ Este hecho evoca en nuestra mente una escena de la película *“El color púrpura”*. En ella el marido se dirige a su esposa y le dice: “eres negra, mujer y pobre... no eres nada”. Igual ocurre con las mujeres indígenas.

⁶⁰ DÍAZ-COUDER, E. (1999): *op. cit.*, p. 11.

⁶¹ En RAMONET, I. (1999): *“América Latina: del Che a Marcos”*, artículo de la obra VV.AA. (1999): *“Geopolítica del caos”*, Le Monde Diplomatique, Temas de Debate, Le Monde Diplomatique, edición española, Barcelona, pp. 307- 308.

del mundo. Éstas son las condiciones en las que sobreviven muchos grupos silenciados e ignorados y en las que tiene que subsistir la educación latinoamericana.

POLÍTICAS LATINOAMERICANAS Y SUS MARCOS LEGALES ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL.-

En líneas generales, las democracias formales han ido ganando terreno en la región, especialmente en la última década del s. XX. Pero a pesar de esta tendencia homogeneizante existe cierta diversidad en materia política. Guatemala, a pesar de su sistema de elecciones libres, es conducida en la práctica por la clase militar. Uruguay vuelve a descreer de una democracia distante de las necesidades populares. Venezuela presenta un régimen lleno de inestabilidad y de conflictos y Argentina, un sistema que carga a sus espaldas las presiones directas e ilimitadas del FMI⁶². Bolivia goza de una democracia que permite que emane de las urnas de forma reiterada un "exdictador" como Hugo Banzer, y México se endeuda día a día en la búsqueda de una alianza desesperada con el todopoderoso imperio norteamericano.

Como señala Miguel Soler, en tono ciertamente irónico, *"algo hemos avanzado: por lo menos las dictaduras militares han sido reemplazadas por los administradores civiles de la crisis, buenos aliados cuando no servidores del capitalismo que se adueña del mundo"*⁶³.

A la par, las similitudes entre las diferentes democracias formales son notables. Las democracias latinoamericanas con representantes surgidos de las urnas son en muchos casos democracias vigiladas, vigiladas por la clase militar que no ha dejado de ostentar su poder y de hacer sentir a la población su presencia y el temor constante a su retorno con poder absoluto. De ahí la importancia de los procesos iniciados contra

⁶² Cuando escribimos estas líneas el futuro de estos países se presenta enormemente incierto, pudiendo quedar desfasadas nuestras afirmaciones en escaso tiempo.

⁶³ SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., p. 26.

algunos militares de Chile y Argentina, países que no quieren olvidar y dejar impunes a los responsables de incontables crímenes contra la población civil⁶⁴.

La injerencia norteamericana en estos procesos no ha cesado ni un instante. Si bien en décadas pasadas este país armaba a los movimientos contrarrevolucionario (recordemos el caso innegable de la contra nicaragüense), en la actualidad se arman y entrenan a los militares latinoamericanos⁶⁵ en la lucha antiterrorista. Cualquier movimiento armado que ose intentar obrar en contra de los intereses estadounidense es calificado de 'grupo terrorista'. Así las cosas, la participación social debe fomentarse, pero siempre bajo el marco y los límites de los sistemas democráticos establecidos, a pesar de las obvias limitaciones e injusticias que éstos generan.

Es bajo este marco político de amplia envergadura, donde las políticas respecto a los grupos culturales ancestrales son definidas. Las políticas trazadas desde los distintos gobiernos en América Latina, en líneas generales, se han caracterizado por la permisividad ante el exterminio de los indígenas o su confinamiento en áreas de refugio, con las peores tierras, privados de servicios (incluidos los educativos) y acosados ante el uso de sus propias culturas. En algunas épocas se han trazado efímeras políticas a favor de éstos, respetando sus culturas, porque no ha habido revolución en Latinoamérica que no haya considerado entre sus objetivos el fomento de la igualdad de oportunidades para dichos grupos culturales. En dichos contextos no han dejado de surgir problemas y dificultades, como es el conocido caso de los miskitos en el periodo sandinista, pero se han encontrado caminos para su resolución.

Es importante resaltar que en muchos países ha coincidido el reconocimiento de derechos culturales con el retorno de las democracias o con su fortalecimiento, aunque éstas se limiten en muchas ocasiones a ser formales. Así ocurrió en Bolivia en la década de los ochenta, tras el inicio de un proceso democrático después de incontables gobiernos dictatoriales; o en Chile en 1989, tras la justa caída de Pinochet. La situación

⁶⁴ Estos procesos deberían emanar de los propios Estados porque precisamente España no es una buena consejera respecto a esta materia.

⁶⁵ 58.000 militares latinoamericanos fueron entrenados en las luchas antisubversivas en la Escuela de las Américas en Georgia; en "*École des distateurs*", *Le Monde Diplomatique*, París, julio de 1994.

de una mayor apertura intelectual y moral permitió que las reivindicaciones y exigencias de los movimientos indígenas y sociales tuvieran cierto eco en las nuevas democracias y constituciones. Pero eso sí, las democracias por sí solas no trajeron consigo el respeto a los derechos culturales y de los pueblos silenciados, hubo que luchar con fuerza en un nuevo marco más favorecedor hacia ellos.

Destacar en este sentido, el movimiento liderado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, la experiencia ecuatoriana donde la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador se ha convertido en portavoz de numerosos sectores sociales, y el vital movimiento en Colombia, que siendo tan poco numeroso, ha conseguido el reconocimiento no sólo de derechos culturales, sino también territoriales logrando más de un cuarto del territorio nacional. Es más que probable que la apertura de dichos movimientos a escala internacional haya favorecido las luchas en el interior de cada país. Su participación en diversos foros de las Naciones Unidas⁶⁶ ha generado el *Proyecto de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas*, el *Convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes*, la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*⁶⁷ y los noventa fueron declarados Década de los Pueblos. Todos estos hechos y documentos, entre otros, son indicativos del espacio ganado por los Pueblos Indígenas en el ámbito internacional que han condicionado las políticas o, al menos, los marcos legales nacionales de los Estados, concretamente los latinoamericanos.

Así, poco a poco la situación legal ha ido cambiando y a finales de los ochenta y a lo largo de la década de los noventa, la mayoría de los estado latinoamericanos modifican sus Cartas Constituciones, reconociéndose naciones de carácter multicultural y aceptando los derechos culturales de los pueblos indígenas, a pesar de que otros derechos de carácter político y social no hayan sido reconocidos. Once país (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen el carácter multicultural de sus estados y algunos incluso, como Ecuador, dejan traslucir el carácter multinacional del país. Además, Chile, El Salvador,

⁶⁶ Ver al respecto VV.AA. (1995): *La voz de los pueblos indígenas. Los indígenas toman la palabra en las Naciones Unidas*, PLENUM / Madre Tierra, Barcelona.

⁶⁷ Aprobada en 1996 en Barcelona.

Honduras y Panamá, a través de disposiciones de menor rango, han reconocido, entre otros, el derecho a una educación diferenciada⁶⁸.

Así mismo se han reconocido en algunas Constituciones las lenguas vernáculas como idiomas de uso oficial; y aunque en muchos países este hecho no se ha producido, lo cierto es que en la mayoría de ellos se reconoce el derecho a recibir educación en la lengua materna. Entre ellos señalaremos las Constituciones de Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Panamá, Ecuador, Perú y Venezuela.

⁶⁸ En LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): op. cit., p. 17.

MODIFICACIONES LEGALES RESPECTO A LOS DERECHOS DE LAS POBLACIONES INDÍGENAS

PAÍS	AÑO	LEGISLACION NACIONAL
Argentina	1994	Modificación Constitucional
	1996	Creación Instituto Nacional de Asuntos Indígenas
Bolivia	1992	Decreto Presidencial que acepta la Educación Intercultural Bilingüe
	1994	Modificación Constitucional
	1994	Ley de Reforma Educativa
	1994	Ley n° 1551 de Participación Popular
Brasil	1988	Modificación Constitucional
	1994	Estatuto des Sociedades Indígenas
	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Colombia	1991	Modificación Constitucional
	1993	Ley 115 de Educación para Grupos Étnicos
	1995	Decreto 804 de Reglamento Título III, Cap. 3° de la Ley 115
Chile	1993	Ley Indígena
Ecuador	1988	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
	1992	Reforma de la Ley de Educación
	1993	Ley Agraria Integral
	1998	Modificación Constitucional
El Salvador	1993	Programa “Apoyo al desarrollo de las comunidades indígenas de El Salvador”
	1995	Creación de la Jefatura de Asuntos Indígenas
Guatemala	1985	Modificación Constitucional
	1991	Ley de Educación Nacional
	1995	Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas
	1995	Creación Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Acuerdo 726-95)
Honduras	1994	Acuerdo n° 07 19- E.P.-94. Se reconoce el carácter multiétnico del país
	1994	Programa Nacional de Educación de Adultos para las etnias autóctonas
	1997	Decreto 93-97, se institucionaliza la educación bilingüe intercultural
México	1978	Dirección General de Educación Indígena
	1992	Modificación Constitucional
	1993	Ley General de Educación
	1993	Ley Estatal de Educación de Oaxaca
	1996	Firma de Acuerdos sobre Cultura y Derechos Indígenas
	1996	Creación del Instituto de Lenguas, Literaturas y Artes Indígenas de Chiapas
	1997	Creación del Instituto de las Lenguas de Oaxaca
2001	Modificación Constitucional sobre Derechos y Culturas Indígenas	
Nicaragua	1987	Modificación Constitucional
	1987	Estatuto de Autonomía para las Comunidades de la Costa Atlántica
	1987	Ley 162, sobre el uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica
Panamá	1995	Nueva Ley Educativa
Paraguay	1992	Modificación Constitucional
	1994	Comisión Nacional de Bilingüismo (Decreto 26588)
Perú	1973	Ley de Educación
	1993	Modificación Constitucional

Fuente: Revista de la OEI, n° 17, op. cit., p. 28 (ampliada y revisada por la investigadora respecto a los países objeto de estudio en el presente trabajo).

No pudiendo abordar todos los documentos legislativos aprobados en los últimos años en la región latinoamericana que afectan a las poblaciones indígenas y sus culturas, centraremos el análisis en los países que hemos seleccionado en este estudio, y más concretamente en sus marcos constitucionales, por entender que son éstos los que ofrecen posibilidades y límites al resto de los instrumentos legislativos.

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* reformada en el 2001⁶⁹ reconoce la composición pluricultural del país señalando que: "*La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas*" (Título I, cap. I, art. 2). Así mismo reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación que deberá ejercerse en el marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. Así es como dicho derecho se limita a la autonomía para "*preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad*" (Título I, cap. I, art. 2).

Con el objeto de abatir las carencias y rezagos que afectan a dichos pueblos y comunidades, las autoridades tienen la obligación de:

"garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación" (Título I, cap. I, art. 2).

⁶⁹ La Constitución mexicana data del 5 de febrero de 1917, fecha en la que fue publicada en el Diario Oficial de la Federación. Dado que dicha Constitución está siendo reformada con frecuencia en los últimos tiempos, hemos optado por analizar el último documento en curso en aras de evitar confusiones o errores (última reforma aplicada el 14/06/2002).

La *Constitución Política de la República de Guatemala* de 1985 “reconoce el derecho de las personas y las comunidades a su identidad cultural, de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres” (cap. II, Derechos Sociales, sección segunda, Cultura, art. 58); y otorga al Estado la función de protector del patrimonio cultural de los grupos étnicos existentes en su seno: “*Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena de hombres y mujeres, idiomas y dialectos*” (Cap. II, Derechos Sociales, sección tercera, Comunidades indígenas, art. 66).

Además reconoce el derecho a la educación sin discriminación, la obligatoriedad de la educación inicial, preprimaria, primaria y básica y la educación bilingüe descentralizada en zonas mayas (cap. II, Derechos Sociales, sección cuarta, Educación, art. 76).

La *Constitución Política de la República del Ecuador* de 1998 reconoce únicamente como idioma oficial el castellano, pero añade que “*el quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley*” y afirma que Ecuador es un “*estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico (...)*” (Título I de los principios fundamentales, art. 1), teniendo todos los ciudadanos el deber y la responsabilidad de “*propugnar la unidad en la diversidad, y la relación intercultural*” (Título III, Capítulo 7, de los deberes y responsabilidades, art. 97).

La sección séptima del Título III de los Derechos, Garantías y Deberes merece especial atención al estar destinada a la cultura. En su artículo 62 afirma lo siguiente:

"La cultura es patrimonio del pueblo y constituye elemento esencial de su identidad (...) El Estado (...) establecerá políticas permanentes para la conservación, restauración, protección y respeto del patrimonio tangible e intangible, de la riqueza artística, histórica, lingüística y arqueológica de la nación, así como del conjunto de valores y manifestaciones diversas que configuran la identidad

nacional, pluricultural y multiétnica. El Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas".

Y en lo que respecta a los principios de la educación ecuatoriana expuestos en la Sección Octava del mismo Título hemos de destacar que *"el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural"* (art. 69).

La *Constitución Política del Perú* de 1993 reconoce la igualdad ante la ley de todos los peruanos y afirma que *"el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete (...)"* (título I, de la persona y de la sociedad, cap. I, Derechos fundamentales de la persona, art. 1, numeral 19). Reconoce como oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, el quechua, el aymará y las demás lenguas aborígenes (título II, Del Estado y la Nación, cap. I, Del Estado, la Nación y el Territorio, art. 48).

Así mismo, reconoce el derecho a una educación que respete la identidad (título I, de la persona y de la sociedad, cap. II, De los derechos sociales y económicos, art. 15). Reconoce como personas jurídicas a las comunidades campesinas y a las comunidades nativas, con su propia identidad (título III, Del régimen económico, cap. VI, Del régimen agrario y de las comunidades campesinas y nativas, art. 89). Y declara respecto a la educación que el Estado *"(...) así mismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de la zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional (...)"* (Título I, de la persona y la sociedad, cap. II, De los derechos sociales y económico, art. 17).

La *Constitución Política del Estado República de Bolivia* de 1967, reformada en 1994, declara que: *"Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática*

representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos” (art. 1). Y en su art. 171 afirma que:

“se reconocen, respetan y protegen en el marco de la ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos naturales, a su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones (...) El Estado reconoce la personalidad jurídica de las comunidades indígenas y campesinas y de las asociaciones y sindicatos campesinos. Las autoridades naturales de las comunidades podrán ejercer funciones de administración y aplicación de normas propias, como solución alternativa de conflictos de conformidad a sus costumbres y procedimientos, siempre que no sean contrarias CPE⁷⁰ y a las leyes. La ley compatibilizará estas funciones con las atribuciones de los poderes del Estado (...)”.

Y establece que *“la educación es la más alta función del Estado y, en ejercicio de esta función deberá fomentar la cultura del pueblo. Se garantiza la libertad de enseñanza bajo la institución del Estado. La educación fiscal es gratuita y se la imparte sobre la base de la escuela unificada y democrática. En el ciclo primario es obligatoria” (art. 177).* A lo largo de toda la Constitución no se reconoce el derecho a recibir educación en la lengua materna, ni la necesidad de una educación bilingüe intercultural para las comunidades indígenas. Únicamente se señala respecto a las poblaciones campesinas que *“es función del Estado la supervisión e impulso de la alfabetización y educación del campesino en los ciclos fundamental, técnico y profesional, de acuerdo a los planes y programas de desarrollo rural, fomentando su acceso a la cultura en todas sus manifestaciones” (art. 174).*

Podemos afirmar analizando las constituciones vigentes que se han producido avances legales en los países investigados. Pero en realidad, lo que se ha producido básicamente es la aceptación de una evidente realidad, más allá de su deseo institucional; es decir, el reconocimiento de que son estados multiculturales. Ni tan siguiera la aceptación del multilingüismo, hecho claro y evidente en numerosos países de la región, ha sido fácil. En líneas generales, se han aceptado dichas lenguas como de

⁷⁰ CPE: Constitución Política del Estado.

uso oficial para colectivos concretos y en zonas específicas, pero no como *idiomas oficiales*. Esta matización en los marcos constitucionales es de enorme relevancia.

Respecto al derecho a la educación, las Constituciones de México, Ecuador y Perú reconocen la necesidad de que el Estado garantice una educación bilingüe e intercultural dirigida fundamentalmente a las poblaciones indígenas, aunque en Ecuador se insiste en la necesidad de fomentar las relaciones interculturales entre todos los ecuatorianos. Guatemala reconoce la necesidad de una educación bilingüe descentralizada más cercana a planteamientos multiculturalistas. Y por último, la Constitución boliviana no reconoce el derecho a recibir educación en la lengua materna ni la necesidad o derecho a una educación intercultural⁷¹.

Ante los reconocimientos de carácter legal realizados por diversos estados latinoamericanos en materia de pluralidad cultural, en realidad puede afirmarse que éstos mantienen dos posturas políticas que los diferencian. En algunos países existe el reconocimiento del derecho de los grupos culturales silenciados a conservar su herencia cultural como competencia propia. De ahí el apoyo institucional a actividades culturales y recreativas basadas en el folklore y las tradiciones ancestrales (fiestas, danzas, literatura,...) que están llevando a término todos los estados analizados. Sus consecuencias en el ámbito educativo son claras, existe tolerancia hacia la diversidad cultural, pero sólo durante el tiempo suficiente para adquirir con mayor facilidad el castellano y, a través de él, la cultura no indígena. Entonces la tolerancia se desvanece, y compete a cada grupo cultural mantener viva su propia cultura.

En otros países en cambio, y al menos desde planteamientos teóricos, el uso de las lenguas y culturas vernáculas deja de ser una cuestión privada, una cuestión de elección del cada grupo o persona; y se convierte en un asunto de Estado, compitiendo a éste el desarrollo y la potenciación de la pluralidad cultural. Las políticas educativas que se proponen en consecuencia son de naturaleza muy distinta al caso anteriormente

⁷¹ Hemos de resaltar que esta valoración se suscribe a los Marcos Constitucionales de los países analizados, ya que la situación varía al analizar los marcos legislativos educativos, como constataremos más adelante.

señalado, debiendo mantenerse la educación bilingüe intercultural a lo largo de toda la educación.

De cualquier manera, todos los planteamientos legales expuestos no podrán generar cambios reales en las sociedades mientras continúen las violaciones sistemáticas de los derechos humanos de la población en general, y de los grupos culturales que pretenden silenciar, en particular. El atropello sistemático continúa en la región: Colombia a la cabeza, pero también en Bolivia, Guatemala y México, por citar algunos, no dejan de producirse casi a diario violaciones de los derechos humanos, principalmente dirigidas a aquellas personas y organizaciones destinadas precisamente a la defensa de éstos en Latinoamérica⁷².

El acoso y asedio directo, aunque ha disminuido de forma significativa por parte de los Estados, continúa en muchas ocasiones sin ser perseguido por éstos. Por ello, ante unas leyes, en ocasiones hermosas, como sugiere Menéndez del Valle “(...) *no debemos dejarnos seducir por las apariencias de una supuesta rigurosa institucionalidad democrática pues, en ocasiones, se trata de pura y artificial fachada, incapaz de ocultar el creciente vacío de contenido democrático*”⁷³.

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA.-

Tras analizar los marcos legislativos que afectan a la pluralidad cultural en América Latina y más concretamente a las poblaciones indígenas y su educación, debemos adentrarnos en la realidad educativa, especialmente la referente al mundo rural. Hemos optado por dar prioridad a la educación rural, porque a pesar de que cada

⁷² A este respecto es muy importante la labor realizada desde el equipo Nizkor que trabaja a diario en la denuncia del incumplimiento de los derechos humanos, pudiendo cualquier persona acceder a este tipo de información a través de Internet. Nizkor es sólo una de la incontables ONGs que realizan esta importante labor, arriesgando en excesivas ocasiones sus vidas para dar a conocer al mundo lo que realmente sucede en él. Puede consultarse su labor en Nizkor <nizkor@derechos.org>

⁷³ MENÉNDEZ DEL VALLE, E. (2002): “¿De mal en peor?”, art. publicado en EL PAÍS el 16 de mayo de 2002, p. 7.

día se incrementa el número de personas indígenas presentes en la periferia urbana, aún hoy es la que fundamentalmente se dirige a dichos grupos culturales.

Si algo ha caracterizado la educación latinoamericana en la última década del siglo XX han sido las reformas educativas. No hay país en Latinoamérica que no haya reformado de un modo u otro su sistema educativo. Si bien en cada Estado han gozado de peculiaridades, lo cierto es que todas han avanzado bajo unas pautas comunes y bajo un discurso homogéneo propiciado sin duda por las numerosas reuniones interministeriales, o más probablemente, por la presión ejercida desde los organismos internacionales. En palabras de José Rivero, los cambios educativos han sido:

"(...) estimulados por un "clima regional de reforma y modernización" alentado por determinados factores externos y por decisiones políticas internas. Mas allá de sus orientaciones políticas, la clase dirigente y las personas responsables de la elaboración, el desarrollo y la difusión de estas reformas, las ejecutan dentro de parámetros semejantes de referencia y con lecturas semejantes para comprender los complejos fenómenos que intentan enfrentar"⁷⁴.

Las características que asemejan y caracterizan las reformas latinoamericanas pueden sintetizarse en los siguientes grandes rasgos: alta dependencia externa, falta de debate filosófico y político, inicio de procesos de descentralización, reducción de los recursos financieros, fortalecimiento de la educación privada, nefasta situación del profesorado y traslado de la preocupación por la equidad a la obsesión por la calidad educativa⁷⁵. Cada uno de estos aspectos debe ser abordado con mayor detenimiento.

Dependencia externa.-

A pesar de que la cooperación internacional ha menguado sus fondos en todos los ámbitos, lo cierto es que ésta ha adquirido un mayor peso relativo sobre la educación

⁷⁴ RIVERO, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*, Ayuda en Acción/ TAREA, Perú, pp. 402-403.

⁷⁵ Si observamos con detenimiento dichas características, salvo la nefasta situación del profesorado y la elevada financiación externa, todos los demás aspectos coinciden con las actuales reformas educativas implementadas en España bajo el Gobierno del Partido Popular.

de los países latinoamericanos. Más de la mitad de las inversiones realizadas en educación en la región proviene de recursos externos⁷⁶. Así nos encontramos que para la educación básica, que ha sido priorizada desde los OIG, la financiación procede fundamentalmente del BM y del BID y su monto excedió de los 1,1, billones de \$ por año durante el periodo 1990-1994⁷⁷. Otros organismos que destacan por su apoyo técnico y financiero son UNESCO y UNICEF. El BM ha dado preferencia a la concesión de créditos a México y Brasil fundamentalmente, y en menor medida a Venezuela, Chile, el Caribe, Brasil, Bolivia, Paraguay, Uruguay, República Dominicana, Costa Rica y El Salvador. En el resto de las agencias ha predominado el destino de fondos a Chile, Venezuela, Colombia, Ecuador, el Caribe, Bolivia, Uruguay, Costa Rica y Argentina⁷⁸.

Este endeudamiento de los países aumenta su dependencia del exterior no sólo a nivel educativo, sino también en los ámbitos económico y político. Así, la toma de decisiones en materia de política educativa se encuentra enormemente condicionada a estas agencias y a sus planes trazados, los cuales en muchas ocasiones presentan una visión que no coincide con la de los técnicos de país, y mucho menos, con la de la población a la que van dirigidos.

El BM es reconocido hoy en día como la principal fuente de financiación externa y de asesoramiento en materia de política educativa. Su poderosa influencia y su gran capacidad de "seguimiento" se debe a la concesión de préstamos condicionados a la implementación de las reformas actuales. Éste tiene una propuesta perfectamente articulada y clara, con una serie de medidas que deben aplicarse. El modelo educativo que propone, básicamente formulado por economistas, es "*un modelo esencialmente escolar que tienen dos grandes ausentes: los maestros y la pedagogía*"⁷⁹. La influencia de las teorías del capital humano es notoria, primando los aspectos económicos sobre

⁷⁶ RIVERO, J. (1999): op. cit., p. 376.

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ El promedio anual de flujos de asistencia a educación según agencias de cooperación y país es presentado por Robert McMeekin en un estudio especializado encomendado por la UNESCO/BM/BID/UNICEF; citado en *Ibidem*, p. 377.

⁷⁹ TORRES, R.M. (1995): "*¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*", Ponencias, Quito, Instituto Fronesis, citada en *Ibidem*, p. 195.

los humanos, persiguiendo la formación de recursos humanos cualificados con el objeto de mejorar la competitividad y lograr el desarrollo económico. Pero se produce una variación significativa: la preocupación por una educación al servicio de la integración nacional se traslada al servicio de la integración internacional y a la incorporación de los Estados a la economía mundial.

No es de extrañar que los pueblos latinoamericanos desconfíen del BM y sus recomendaciones. Entre las muchas "sugerencias" que exigen cumplir a los estados a los que otorgan créditos, estacaremos las siguientes:

"que los beneficiarios de la educación y la formación participen mucho más en sufragar los costos reales de esos servicios"; "alentar la creación de establecimientos privados de enseñanza secundaria y superior y flexibilizar las normas que en la actualidad restringen su funcionamiento"; "responsabilizar más a los estudiantes y a sus familias de los gastos de alimentación y alojamiento y de otros costos no relacionados con la enseñanza"; "que algunos países empiecen a cobrar o aumenten los derechos de matrícula y enseñanza en los establecimientos públicos, para sufragar al menos parte de los gastos"; "poner dique a los costos por unidad (...); el objetivo es reducir los costos por estudiantes"; "reducir los sueldos del profesorado es también una posibilidad que debería examinarse en los países donde se demuestre que, pese a ello, seguiría habiendo una oferta suficiente de profesores de calidad similar"; "reducir las condiciones mínimas para la contratación de docentes"; "utilizar el personal docente de modo más intenso es, potencialmente, el enfoque más eficaz para reducir costos de funcionamiento por unidad; el ahorro es posible siempre que la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza sea mayor que el incremento salarial necesario para motivar y compensar al profesorado por su mayor esfuerzo, es decir, mientras pueda inducirse a los profesores a aceptar cierta reducción del salario horario, manteniendo un aumento de su sueldo total"⁸⁰.

Estas directrices nos ayudan a comprender lo que está sucediendo en los sistemas educativos latinoamericanos, ya que aún estando "escuálidos y raquíticos" reducen su "alimentación" presupuestaria. *"Ello también ha influido en que hoy sea un objetivo prioritario la reducción del papel del Estado en la toma de decisiones, la*

⁸⁰ Informe Mundial sobre Educación 1993 del Banco Mundial; selección realizada por SOLER ROCA, M. (1996): op. cit, pp. 79-80.

*descentralización con instituciones escolares autónomas responsabilizadas por los resultados y, en varios casos, el aliento de políticas de privatización*⁸¹.

El escaso debate filosófico-político y la descentralización educativa.-

Si bien los lineamientos de las actuales reformas son fáciles de desentrañar, lo cierto es que no se ponen de manifiesto de forma transparente y explícita. Nos hallamos con la priorización de los aspectos organizativos, aparentemente alejados de implicaciones ideológicas. Nuevos conceptos han sido incorporados al ámbito educativo, muchos de ellos promovidos por los mismos OIG, bajo un aparente neutral tecnicismo y modernización de la enseñanza. Conceptos como educación permanente, concientizadora, participativa, endógena o la misma educación intercultural bilingüe han sido asumidos sin más e incluso han permitido renovar Ministerios y Direcciones Generales. Los OIG "*(...) ante la imposibilidad de remover las causas de muchas deficiencias que afectan a la educación, se conforman con renovar el vocabulario pedagógico*"⁸².

Pero tras esta aparente neutralidad, que pretende negar la naturaleza política de las decisiones tomadas, se esconden grandes ambigüedades. Nos encontramos así con el uso de determinadas concepciones de la educación alejadas de sus orígenes y de su carácter transformador; desvirtuadas y puestas al servicio de los intereses de una minoría. Estos hechos, si son descontextualizados de la tónica general del discurso neoliberal actual, logran encubrir las verdaderas intenciones de las políticas educativas trazadas.

Ante tal situación se hace necesario un profundo debate filosófico y político sobre las propuestas educativas de las reformas actuales que nos ayude a desentrañar hacia donde avanzan las acciones establecidas y las repercusiones de las aparentes sugerencias técnico-administrativas.

⁸¹ RIVERO, J. (1999): op. cit., p. 177.

⁸² SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., p. 70.

Una de las políticas más complejas de analizar por conllevar, en un principio, una aumento de la democracia participativa, es la descentralización educativa. Los procesos de descentralización educativa gozan de fuertes principios democráticos y no es nuestra intención oponernos a ellos. Ciertamente éstos son muy necesarios en la realidad latinoamericana, pero deben realizarse con suma prudencia y bajo unas mínimas condiciones si se pretende que no contribuyan al aumento de la inequidad social, ya de por sí extrema.

En la actualidad existen excesivas estrategias descentralizadoras con claros riesgos antidemocráticos y de inequidad. El actual traspaso de competencias ajeno al consecuente traslado de recursos desde la administración central a la local, está generando tremendos desequilibrios entre las regiones de un mismo país. Al no preverse mecanismos de compensación entre diferentes zonas de un mismo Estado, se está produciendo una oferta aún más desigual en función de las características económicas de las zonas donde se lleve a cabo la educación. Destacan en este sentido las zonas rurales que, además de partir de condiciones mucho más nefastas que las existentes en los sectores urbanos, tienen mayores obstáculos para adquirir financiación propia debido a la relevante pobreza de sus usuarios y sus contextos.

Otra cuestión que goza de importancia, dado el tema que abordamos en esta parte de la investigación, es el modo en que se están poniendo en práctica dichos procesos bajo el asesoramiento de los OIG. El fundamento o pilar de la descentralización estatal, y en consecuencia de la administración educativa, está realizándose bajo principios territoriales y no culturales; es decir, no se están teniendo en cuenta las características de los grupos culturales indígenas para definir las zonas con mayor autonomía respecto a la administración central. Así nos encontramos con demarcaciones territoriales en las que los grupos culturales se encuentran divididos y fragmentados políticamente, rompiéndose sus organizaciones frente al Estado y debilitando sus fuerzas para reivindicar sus derechos. Un ejemplo claro de estos sucesos lo encontramos en Bolivia con la *Ley de Participación Popular*⁸³ de 1994, la cual ha sido enormemente alabada desde Europa y que está siendo implementada con la

⁸³ Ley n° 1551 publicada el 21 de abril de 1994 en la Gaceta Oficial de Bolivia, aprobada por Decreto Supremo, n° 23858, Bolivia.

oposición de las organizaciones indígenas y los sindicatos, precisamente por no tener en cuenta su forma tradicional de organizarse, íntimamente ligada a su cultura. Y en el ámbito concreto de la educación, existen muchos organismos locales que se enfrenta a una situación de partida altamente compleja, al encontrarse en sus territorios con grupos culturales fragmentados y con incontables situaciones culturales a las que deben hacer frente sin contar con los recursos necesarios para ello.

Reducción de los recursos financieros y fortalecimiento de la educación privada.-

Si *a priori*, y como la lógica impone, los recursos deberían de incrementarse para concluir con éxito todo proceso de cambio significativo en la educación, lo cierto es que en el marco de los programas de ajuste estructural la educación ve enormemente afectados sus presupuestos. En realidad el gasto público se ha visto reducido a la mitad respecto a las previsiones realizadas para el año 2000, a pesar del extraordinario incremento del número de matrículas. Este hecho se produce en unas circunstancias nada alentadoras para los sistemas latinoamericanos. En líneas generales, Miguel Soler nos expone la situación actual de éstos:

*"No se logra abatir el fracaso escolar, en algunos países crece el ausentismo por razones sociolaborales que afectan a la infancia, hay manifestaciones de violencia en algunos centros educacionales, se pone en duda la calidad y la pertinencia de los procesos educativos, se echa de menos el apoyo de servicios de investigación, experimentación y divulgación, se consideran insatisfactorios los resultados de la aplicación de nuevas y costosas tecnologías educativas, y se padece con dolor la falta de recursos económicos y la consiguiente pobreza de las instituciones educativas del sector público"*⁸⁴.

La reducción de los fondos asignados a la educación se ve agravada en el caso de la educación pública porque, al igual que ocurre en el resto del mundo, ve como parte de sus escasos fondos son desviados hacia las escuelas privadas⁸⁵. Así, la educación

⁸⁴ SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., pp. 68 y 69.

⁸⁵ Hemos de poner de manifiesto que no estamos en contra de la educación privada, sino contra la función que ésta está desempeñando en América Latina al dirigirse básicamente a una oligarquía minoritaria, fortaleciendo su posición hegemónica y generando una mayor polarización social. La escuela privada debería funcionar al servicio de la diversidad de conocimientos e ideas; en dicho sentido nos parece enormemente valiosa.

pública ve menguada la calidad de su oferta educativa convirtiéndose en una 'escuela de pobres' de tal manera que pierde su carácter democrático, y sus principios ideológicos de equidad social y de integración nacional se ven diluidos por la realidad.

Pero además, esta 'escuela de pobres' no garantiza el carácter gratuito prescrito en las leyes nacionales de la región, ya que las familias con limitados recursos se ven obligadas a pagar el transporte y los materiales escolares, lo cual supone un importante monto dado los bajos ingresos familiares. Al final, no se puede afirmar que los hijos de familias pobres tan siquiera puedan asistir a las 'escuelas de pobres', sino que alguno de sus hijos pueden hacerlo, por lo general los varones.

Es necesario destacar la fuerte oposición puesta de manifiesto por diferentes actores y gremios de la enseñanza respecto a su privatización, viéndose la mayoría de los Estados obligados a moderar sus iniciativas en este sentido. De hecho, las recomendaciones realizadas por el BM no se han aplicado en su integridad. Continúa vigente, pues la reivindicación de la responsabilidad de los Estados frente a la educación y la necesidad de garantizar el acceso gratuito a la enseñanza básica.

Nefasta situación del profesorado.-

La imposición vertical de normas educativas es la tónica frecuente en América Latina, que se ve favorecida por las nefastas condiciones sociolaborales de los docentes. Señalamos este hecho porque es un detonante de la verdadera importancia que se le concede a la educación y al quehacer educativo en la región. Sólo entre 1980 y 1985 descendieron los salarios en una media del 50% y no han tenido más que una leve recuperación en la década posterior. La escasez de recursos que no permite subsistir a estos profesionales les obliga a compatibilizar su labor educativa con otros trabajos o "fugarse" de la educación estatal a la privada, fundamentalmente a aquella realizada por ONGD u OIG, cuyos salarios están muy por encima del ofertado por los Estados. He aquí otras manera de potenciar la educación privada.

Todas estas circunstancias han propiciado la confrontación entre la clase política y sus propuestas y el magisterio, ya que en la mayoría de los países, salvo algunas excepciones, las relaciones establecidas se han caracterizado por el desencuentro. Numerosos gremios reclaman mayores salarios y la mejora de las condiciones de trabajo, hasta ahora muy ingratas; pero también tratan a través de foros de encuentro y debate mejorar la función pedagógica. Frente a estas demandas, los gobiernos lejos de atender sus peticiones proponen mediadas como las sugeridas por el BM que apuntan a un incremento de la jornada escolar del alumnado sin incrementar los docentes para su impartición⁸⁶.

Tal vez por ello, los esfuerzos para modificar la formación inicial y el perfeccionamiento de los docentes no se han realizado sin fuertes dificultades. Lejos de mejorarse las condiciones de trabajo del profesorado, las estrategias utilizadas por los gobiernos, en líneas generales, han tratado de aprovechar la descentralización educativa para trabajar directamente con los docentes de base eludiendo el diálogo con los sindicatos y los gremios educativos.

De la equidad a la calidad educativa.-

En una sociedad donde existe una escasa distribución de la riqueza, no se puede esperar que la educación y la cultura se distribuyan equitativamente; y sobre la escuela pública recae, como casi siempre, la peor parte. Salvo honorables excepciones, como los casos de Cuba y Nicaragua en el periodo sandinistas, la educación latinoamericana se ha caracterizado por su elevada inequidad.

Si bien hasta los noventa los gobiernos habían priorizado la búsqueda de canales y estrategias favorables a la equidad, lo cierto es que las reformas educativas actuales introducen la preocupación, por supuesto justificada, por la calidad de la enseñanza.

⁸⁶ Desde este organismo internacional se denuncia un importante desequilibrio presupuestario entre los gastos designados al pago de docentes y el resto de gastos; pero ello no justifica una disminución o un escaso incremento de los salarios. Este hecho lo único que pone de manifiesto es que se paga poco a los profesores y que mucho menos dinero es destinado a las necesidades básicas para el funcionamiento del sistema educativo.

Este impulso es de tal envergadura que se asume este nuevo reto sin haber afrontado el desafío fundamental de la igualdad de las oportunidades educativas. La prioridad otorgada a la equidad en educación se traslada a la preocupación por la calidad educativa, eso sí con menores costos. Los organismos internacionales, particularmente el Banco Mundial, han sido decisivos a la hora de establecer los criterios de calidad asociados a los de eficiencia, y más concretamente a los recortes presupuestarios. Las reformas se producen *"en un marco de eliminación de la movilidad social como objetivo educativo y con propuestas para subordinar los procesos educativos a las necesidades económicas"*⁸⁷.

Además de suponer "un misterio" la manera en que se puede mejorar la calidad reduciendo los recursos cuando éstos ya son de por sí insuficientes, no se tiene en cuenta, como sugiere José Rivero, que:

*"La premisa de que la educación es un factor de equidad social no tiene posibilidad de concreción en una región como la latinoamericana (...) donde las condiciones de vida de la inmensa mayoría de estudiantes son precarias (...) Todo esfuerzo de las instituciones educativas será reducido en su posible impacto y hasta anulado con estudiantes que no han tenido estimulación temprana en sus primeros años de vida y carecen de alimentación y sanidad básica en sus hogares"*⁸⁸.

Los únicos estudiantes que pueden beneficiarse de este tipo de medidas son aquellos que gozan de unos mínimos significativos, normalmente ofertados desde la educación privada. Para ellos, los nuevos retos de las reformas parecen adecuados, pero para el resto, que es la inmensa mayoría, son inalcanzables. Si no se parte de una mayor equidad social se corre el riesgo de que las reformas educativas actuales fomenten y refuercen las diferencias, creando dos sistemas paralelos uno de pobreza y otro de riqueza; uno para muchos y otro para pocos. De hecho, no son escasos los autores que denuncian que en la actualidad, y teniendo como fundamento el principio de la mejora de la calidad, los sistemas educativos están perpetuando las desigualdades sociales y además legitimándolas, ya que:

⁸⁷ RIVERO, J. (1999): op. cit., p. 404.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 407.

"(...) aunque algunos estudiantes continúan enteramente excluidos de la educación básica, la segmentación de los años noventa obedece principalmente al acceso diferencial a la educación de calidad. La gran masa de estudiantes asiste en general a escuelas de muy baja calidad y los pobres, en particular, están excluidos de una educación que pueda aproximarse a una educación de alta calidad. En cambio, la calidad de la educación en las escuelas selectas se puede comparar a la de los países avanzados"⁸⁹.

Hemos de señalar que a pesar de nuestras severas críticas, la equidad no ha desaparecido totalmente de la agenda de los Estados, existiendo iniciativas encaminadas a su logro. México, por ejemplo, ha incluido la equidad como tarea educativa; Bolivia y Guatemala han dado prioridad a políticas de equidad respecto a las poblaciones indígenas; Argentina puso en marcha algunos programas compensatorios en el marco del Plan Social Educativo de Argentina con tal objetivo; y el Programa de las 900 Escuelas de Chile se ha fundamentado en la discriminación positiva.

Pero el único país que realmente ha sido capaz de combinar equidad y calidad ha sido precisamente Cuba. Cuba posee un sistema ya consolidado de una escuela pública que garantiza la equidad, y además *"la distancia entre los rendimientos de alumnas y alumnos cubanos y los de los demás doce países fue significativa e incita a realizar esfuerzos mayores por conocer las características del mantenimiento de los niveles de calidad y eficiencia educativa de un país en crisis como Cuba, aislado de los beneficios de la actual cooperación financiera internacional"*⁹⁰.

⁸⁹ DE MOURA CASTRO, C. y CARNOY, M. (1997): *Como anda a reforma da educação na America Latina?*, Fundación Getulio Vargas, Río de Janeiro; citado en *Ibíd.*, p. 184.

⁹⁰ *Ibíd.*, 412. Su afirmación deriva de un estudio comparativo sobre la calidad educativa realizado entre 13 países latinoamericanos en las áreas de matemáticas y lenguaje, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Para mayor información pueden consultarse las conclusiones de dicho estudio en *Ibíd.*, pp. 393-400.

Otros aspectos relevantes.-

No queremos obviar otras cuestiones, que si bien no son tan relevantes como las anteriormente expuestas, también caracterizan en gran medida las reformas educativas actuales.

Entre ellas destacamos la incorporación masiva de nuevas tecnologías a las aulas, incluso en lugares que carecen de toda riqueza material, incluida la luz eléctrica, y cuyos docentes no están cualificados para su uso. Sin duda, esta tendencia se ve motivada por los OIG y sobre todo por la cooperación bilateral, que ve en la ayuda condicionada una manera de ampliar sus mercados en dicha materia. Los países que más destacan en la compra de equipos informáticos son México, Brasil y Costa Rica.

La investigación educativa no logra consolidarse, corriendo a cargo de los OIG. Sus resultados y difusión continúan siendo insuficientes para poder orientar las políticas y prácticas educativas. A pesar de ello, todos los estados latinoamericanos han priorizado la necesidad de investigar en torno a las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, enormemente asociado a la repetición y la deserción escolar. Pero sobre todo *"sigue siendo enorme la brecha entre la capacidad de realizar diagnósticos, de detectar necesidades y de imaginar cambios posibles, y la capacidad de concretar en los países innovaciones o soluciones respecto a las principales expresiones de crisis educativa"*⁹¹.

Y por último debe señalarse que el curriculum escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones de las reformas. En algunos países como Chile, la organización curricular en secundaria ha sido realizada bajo un amplio proceso de consulta nacional, no ocurriendo lo mismo para la educación primaria. Otros países tienen prescritos sus currículos en sus Leyes Generales de Educación como es el caso de Colombia; y Argentina y la República Dominicana han realizado consultas nacionales respecto a los contenidos curriculares básicos.

⁹¹ Ibídem, p. 403.

Estado de situación al cierre del siglo XX.-

Hemos de ser prudentes a la hora de valorar los resultados alcanzados con la implementación de dichas reformas, ya que es todavía precipitado realizar valoraciones contundentes. Pero los resultados al cierre del siglo XX no son muy alentadores:

- el número de niños no escolarizados se estima en dos millones en la enseñanza primaria y en veinte millones en la secundaria,
- *"todas las investigaciones demuestran que el nivel medio de escolarización de la población latinoamericana progresa muy lentamente y que en general no excede de cinco años de enseñanza primaria, en circunstancias en que las leyes de muchos países sitúan la obligatoriedad en ocho o diez cursos de educación en general"*⁹²,
- la calidad de la educación continúa planteando un serio problema para la región, como se deduce de los elevados índices de abandono y repetición de varios países,
- en las zonas rurales dos de cada cinco niños no terminan sus estudios primarios o llevan al menos dos años de retraso al concluirlos, mientras que en las zonas urbanas la proporción se logra reducir de dos de cada seis niños a uno.

Y es que en un sistema de injusticia e inequidad social, los más afectados son los campesinos y las poblaciones indígenas, y entre ellos, las mujeres y los niños. Desde los años sesenta la UNESCO viene denunciando las altas tasas de deserción existentes en las zonas rurales, siendo América Latina la región peor situada del mundo respecto a este tema. Es necesario puntualizar que, más que de "abandono o deserción", deberíamos hablar de expulsión del sistema educativo. Millones de niños y adultos han sido expulsados de las escuelas, bien por razones culturales y lingüísticas como es el caso de las poblaciones indígenas con tasas de repetición y abandono muy elevadas en relación con las medias nacionales⁹³; bien por la irrelevancia de las enseñanzas; bien por la falta de recursos o por la falta de educadores en las zonas rurales. Hay que tener en cuenta que en dichas zonas con excesiva frecuencia se cuenta con un solo docente para tres o cuatro colegios normalmente dispersos, por lo que el profesor sólo puede acudir

⁹² SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., p. 67.

⁹³ La situación educativa de dichas poblaciones será abordada en el próximo apartado.

una vez por semana a atender al alumnado de cada escuela. Son los conocidos como los 'profesores golondrinas'.

Además, a este problema hay que añadir el de la repetición escolar. En muchas zonas rurales los alumnos asisten varios años al primer curso cuyo objetivo fundamental es lograr el dominio de la lecto-escritura. Esto también se vuelve a producir en el último año, al no existir una oferta educativa que canalice al escaso alumnado que ha logrado superar la etapa de educación básica y obligatoria y no poder éste trasladarse a zonas urbanas. Prima la idea de mantenerse en la escuela para reforzar así sus conocimientos, en aquellos casos en que las familias pueden permitírselo.

El resto de los problemas existentes en los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran también presentes en la educación rural⁹⁴, sólo que más agravados. El analfabetismo sigue siendo uno de los más graves problemas de la población rural. En todos los países las tasas de analfabetismo rural son más elevadas que el urbano, y afectan en mayor medida a las mujeres y a las poblaciones indígenas⁹⁵.

Existen grandes deficiencias tanto materiales como en los procesos de enseñanza aprendizaje. La precariedad de las instalaciones y la escasa dotación de materiales didácticos caracterizan a las escuelas rurales, y aunque los recursos no son determinantes, lo cierto es que por debajo de ciertos umbrales la tarea de enseñar se convierte en impracticable. Si a ello añadimos la importancia de los procesos de aprendizaje, nos encontramos con que la tónica general es la falta de adecuación curricular, la falta de innovación y el anclaje en métodos tradicionales basados en el aprendizaje memorístico y repetitivo, ajenos a la experiencia y a los conocimientos previos del alumnado. En este sentido Rosa M^a Torres señala que "*(...) la escuela tradicional continúa vigente en sus manifestaciones más atrasadas (...) Si se juzga por*

⁹⁴ Utilizaremos el calificativo de <<rural >> en el mismo sentido que señala Miguel Soler; es decir, para hacer referencia al asentamiento compuesto por un número relativamente bajo de habitantes establecido en un ámbito productivo agrícola o ganadero, donde los habitantes tienen relaciones directas, cara a cara, y encuentran en la tierra, directa o indirectamente, su medio fundamental de sustento. Este concepto es válido tanto para el campesinado en general, como para las poblaciones indígenas en particular.

⁹⁵ El 60,3% de los analfabetos de la región viven en zonas rurales y el 39,7% en zonas urbanas, aunque hay que señalar que el total de población rural sólo ascendía al 30% respecto al total de la población.

*la observación directa de lo que pasa en el aula, el avance es casi nulo en los últimos cuarenta años*⁹⁶.

A pesar de la nefasta situación, las familias rurales latinoamericanas siguen creyendo en la necesidad de las escuelas, construyéndolas en muchas ocasiones con sus propias manos y con sus propios recursos, a la espera de que el Estado reconozca por fin sus necesidades y las atienda.

Pero no todo son fracasos en la educación latinoamericana. Se han producido avances que, precisamente por las condiciones en que se producen, adquieren enorme relevancia. Las distancias entre la educación de niños y niñas ha decrecido, el número total de matriculados ha aumentado en la región y la escolarización en la enseñanza primaria ha avanzado firmemente estando escolarizados al menos el 80% de los niños, lográndose su universalización en Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Ecuador y Perú (en Costa Rica, Uruguay y Venezuela está a punto de lograrse)⁹⁷. Se observa una notable expansión de la educación preescolar y de la educación de niños con necesidades especiales. Los avances respecto a la educación preescolar han llegado hasta las zonas rurales, sobre todo en Cuba, Guatemala, México, Perú y Venezuela. Existe mayor cobertura y acceso a los niveles superiores y a la educación secundaria, logrando alcanzar esta última al 54% de la población⁹⁸ y la tasa global de analfabetismo ha ido decreciendo, ya que desde hace veinte años el número absoluto de analfabetos permanece estacionado en la cifra de 40 millones, aunque las tasas nacionales son muy diferentes. A pesar de ello es importante señalar que es conformista pensar que podemos estar tranquilos con "sólo" 40 millones de analfabetos, sobre todo cuando los responsables políticos han determinado que es un problema urgente por resolver desde hace décadas.

⁹⁶ TORRES, R.M. (1993): *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*; en VV.AA.: *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*, UNESCO/IDRC, Santiago de Chile, p. 49.

⁹⁷ Datos extraídos de Informe del Instituto sobre América Latina y el Caribe publicado en el año 2002, con datos referentes a 19 países en el año escolar 1998 ó 1998/99; en www.uis.unesco.org/en/new.

⁹⁸ Idem.

Destaca también como aspecto positivo la elaboración de planes nacionales a medio o largo plazo (diez o quince años). Así lo han hecho países como Colombia, República Dominicana, México, Brasil, Chile, y Argentina⁹⁹; no ocurriendo lo mismo en el caso de Perú caracterizado por la aplicación de políticas puntuales o Costa Rica, que elaboró un plan hasta el 2005 sin el previo consenso social necesario.

En los marcos legislativos se observa un incremento en la duración de la enseñanza primaria, y si bien este hecho es positivo, lo único que hace es incrementar las cifras de absentismo y de abandono del sistema escolar ya que las metas anteriores, menos ambiciosas, todavía no se habían logrado.

Mención especial merece en este apartado el papel desempeñado por la educación popular en los actuales procesos de reformas, a la cual dedicaremos un breve espacio a continuación.

La educación popular continúa gozando de relevancia en la región. En las últimas cuarenta décadas son notables los trabajos educativos realizados bajo esta amplia concepción de la educación, que ha pretendido siempre desmarcarse de las políticas conservadoras y tradicionales. Con el transcurso de los años y gracias a un arduo trabajo, se ha convertido en una respuesta educativa que *"prescinde de las instituciones del Estado, confía la labor educativa a los miembros del propio grupo y sitúa la educación en el corazón mismo de la lucha política"*¹⁰⁰. Lo que define en realidad a la educación popular es *"(...) la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa"*¹⁰¹; para ello *"(...) no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde el interior del movimiento histórico su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su*

⁹⁹ En Colombia está vigente desde 1995 el Plan Decenal de Educación al igual que en la República Dominicana, en México el programa de Modernización Educativa, en Brasil el Plan Decenal de Educación para Todos y en Chile los procesos de reformas iniciados desde 1990 han gozado de continuidad a través de los distintos gobiernos.

¹⁰⁰ SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., p. 85.

¹⁰¹ Citado por TORRES, R.M. (1986): *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, CECCA-CEDECO, Quito, p. 85.

transformación. Haciendo de la actividad de las masas una actividad transformadora, revolucionaria, es decir, una actividad teórico-práctica"¹⁰².

En la actualidad hay un proceso crítico sobre la educación popular, siendo puesto en cuestión el carácter transformador que se le atribuye, esperando más de la educación de lo que ésta puede realmente dar. Se critica igualmente que haya sido reservada para la sociedad civil, para la educación no formal y para los adultos, "tirando la toalla" para ganar espacios formales dentro del propio Estado.

No se puede negar que la educación popular, en muchas ocasiones promovida y financiada desde los OIG, se ha convertido en un parasistema alternativo al estatal, muchas veces opuesto a éste y no precisamente complementario a sus esfuerzos. Frente a esta situación creemos que nada debe disminuir la presión sobre los Estados para que afronten su responsabilidad ante la educación pública, debiendo la educación popular asumir entre sus acciones esta labor.

Podemos concluir este apartado señalando que *"las cosas no son fáciles en América Latina; cuanto intentan hacer en estos tiempos nuestros pueblos están signadas - y lo estarán aún por mucho tiempo – por la dificultad"*¹⁰³. Pero a pesar de ello, y frente a ello, existen movimientos civiles que tratan de cambiar las cosas y hacer de este territorio un lugar habitable para todos los latinoamericanos. No debemos olvidar que Latinoamérica es tierra de revoluciones, México en 1910, Guatemala en 1944, Bolivia en 1952, Cuba en 1959, Nicaragua en 1979, Chiapas en 1994, y probablemente éstas seguirán. *"Es inevitable -y, bien mirado, positivo- que en el futuro próximo y mientras no cambien las cosas, América Latina esté condenada a la conflictividad. Lo peor que podría pasar sería la resignación ante este período histórico, caracterizado por la injusticia y la pobreza"*¹⁰⁴.

Cómo serán estas revoluciones y conflictos está por determinar, pero lo que sí parece menos incierto es que la población permanezca pasiva ante su empobrecimiento

¹⁰² JARA H., O. (1989): *Aprender desde la práctica*, ALFORJA, Costa Rica, p. 56.

¹⁰³ Cita extraída del prólogo de la obra de SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., s/p.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 41.

material y educativo. A lo largo de toda la región nos encontramos con numerosos y diversos movimientos, muchos de los cuales ya hemos señalados o señalaremos a lo largo del presente capítulo. Estos movimientos reclaman sus derechos y van configurando un tejido social inconforme con la realidad, procurando organizarse en entidades más amplias y fuertes. Ejemplos de ello son la Central Nacional de Movimientos Populares del Brasil, la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo -CLOC-, el Foro de Porto Alegre, el Consejo Internacional de Tratados Indios -CITI-. Hasta dónde podrán llegar sus propuestas y acciones está por ver, lo que nos permite mantener la esperanza y no caer en posturas fatalistas, porque las personas más afectadas se niegan a ello, y nosotros también.

B. LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL EN AMÉRICA LATINA Y LA PERSISTENCIA DE LA INJUSTICIA SOCIAL Y CULTURAL

INTRODUCCIÓN.-

La cooperación educativa internacional no es un hecho reciente, ya en el s. X la célebre Universidad Al-Azhar colaboraba con otras universidades formando estudiantes de diversas partes del mundo. Pero será en el s. XX cuando este marco de relaciones se amplíe sin precedentes, concretamente a partir de 1921 con la creación de la Comisión de Cooperación Intelectual; y en mayor medida, la segunda mitad del pasado siglo será testigo del auge de la cooperación educativa. En América Latina la cooperación educativa¹⁰⁵ estará protagonizada oficialmente por la UNESCO, la OEI y el Convenio "Andrés Bello" (éste último específico para la zona andina), los cuales tienen su campo de acción en el ámbito la educación¹⁰⁶.

¹⁰⁵ La Cooperación Educativa Internacional ha tenido enorme auge en América Latina desde finales de los años cuarenta de la mano de la UNESCO. Así queda de manifiesto en la tesis doctoral realizada por Mercedes García de la Torre Gómez en la que se expone un amplio y riguroso análisis al respecto que nos ha servido de referente a la hora de elaborar el presente apartado.

¹⁰⁶ El BM, el BID, UNICEF y la OIT son organismos internacionales que si bien no tienen como principal cometido el ámbito educativo, lo cierto es que han contribuido en distinta medida al desarrollo de la educación en Latinoamérica. El Banco Mundial es la principal fuente de financiación externa de los sistemas educativos latinoamericanos, destinando sus préstamos a la educación básica, a la mejora de la calidad de la enseñanza, a la capacitación docente, a la descentralización de los sistemas educativos y a la infraestructura y al equipamiento. El Banco Interamericano de Desarrollo otorga créditos tanto a la educación primaria, como a la secundaria y a la superior, destinados a la mejora de su calidad, a la ampliación de su infraestructura básica y a la modernización de la gestión de los sistemas educativos. UNICEF financió durante décadas programas de educación bilingüe y la OIT ayudó al desarrollo de la Formación Profesional a través de nuevas formas organizativas y financieras, logrando establecer un sistema de formación profesional que se traduce en un sistema paralelo de educación en instituciones como IFARHU en PANAMÁ, el INA en Costa Rica y el INTECAP en Guatemala; en GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): *El Planeamiento educativo en Centroamérica en la hora de la Guerra y la Paz*, Guayacán, Costa Rica, pp. 70 y 71.

Otros organismos internacionales han tenido un papel significativo en América Latina, como es la OCDE y la UE en los noventa, pero su relevancia no es tan notable como la de los anteriormente señalados. Tampoco pueden ignorarse las acciones desarrolladas por el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) dependiente de la Organización de Estados Americanos (OEA). Y en el

Todos estos organismos determinaron en gran medida la cooperación educativa implementada durante décadas en la región latinoamericana, encontrándose imbuidos en las corrientes de pensamiento elaboradas en materia de desarrollo y cultura. Los esfuerzos realizados desde estas instituciones a favor de los encuentros e intercambios culturales regionales y subregionales sin duda, han ido contribuyendo poco a poco al reconocimiento de la variedad cultural latinoamericana y su importancia en el campo educativo. Así mismo, éstas presentan otra característica común, y es el constante reclamo de la importancia de la educación en el desarrollo y la necesidad de elaborar coordinadamente los planes educativos y los planes de desarrollo nacionales.

La UNESCO, creada en 1945¹⁰⁷, es sin lugar a dudas el organismo internacional que mayores influencias ha ejercido en el desarrollo educativo en la región latinoamericana, no sólo por las acciones que potenció, sino también por las corrientes de pensamiento en torno a la educación y el desarrollo que se generaron en su seno. Las propuestas de educación no formal o de educación a lo largo de la vida, son claros ejemplos de ello. Destacan entre los numerosos proyectos implementados durante décadas, los Proyectos Principales¹⁰⁸, en cuyo marco tuvieron lugar numerosas reuniones de ministros, planificadores, expertos, educadores,... donde se definieron las líneas estratégicas y las tendencias educativas a seguir en la región.

El principal objetivo de esta organización es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo, promoviéndola a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación y la colaboración entre las naciones. Pretende, a través de

marco subregional destaca el Convenio para la Coordinación Educativa Centroamericana en el marco de la ODECA (Organización de Estados Centroamericanos).

Y respecto a la cooperación bilateral, no podemos dejar de destacar a la Sociedad de Cooperación Técnica de Alemania -GTZ- que tiene un papel sobresaliente en materia de cooperación educativa y cultural. De hecho, Alemania ha priorizado la educación entre los sectores de la cooperación, exactamente la formación y perfeccionamiento profesional, técnico y vocacional, la educación de adultos y el apoyo a las reformas de los sistemas educativos. Sus acciones se dirigen especialmente a Centroamérica y a la Zona Andina. Información más amplia al respecto puede ser consultada en ARDITI, N. (1994): *Europa y América Latina. Un vínculo de Cooperación para el Desarrollo*, ILPES/CIDEAL, Madrid, p. 14 y 47.

¹⁰⁷ En el momento de su creación estaba constituida por veinte estados, de los cuales sólo tres eran de Asia y uno de África. En la actualidad la integran 188 estados miembros de todos los continentes.

¹⁰⁸ “Los Proyectos Principales son actividades especialmente escogidas entre las de una esfera prioritaria. Deben ser de magnitud suficiente para producir en determinado plazo, resultados considerables y prácticos para la solución de problemas importantes; por lo general entrañarán la cooperación de diversas disciplinas”; MAHEU, R. (1955): “Los Proyectos Principales”, en *Crónica de la UNESCO*, vol. I, nº 4, París, p. 3.

dicho objetivo garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la *Carta de las Naciones Unidas* reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Para cumplir este mandato, la UNESCO desempeña cinco funciones principales:

- Realización de estudios prospectivos; es decir, las formas de educación, ciencia, cultura y comunicación para el mundo del mañana.
- Fomento de la transferencia y el intercambio de los conocimientos, basados primordialmente en la investigación, la capacitación y la enseñanza.
- Desempeño de una actividad normativa, mediante la preparación y aprobación de instrumentos internacionales y recomendaciones estatutarias.
- Divulgación de conocimientos especializados, que se transmiten a través de la cooperación técnica a los estados miembros para que elaboren sus proyectos y políticas de desarrollo.
- Fomento del intercambio de información especializada¹⁰⁹.

De todas las áreas que tiene asignadas este organismo, la educación es la prioritaria, así lo refleja el hecho de que el 40% de su presupuesto sea destinado a ella. Y entre sus actividades destacan las *Conferencias Regionales de Ministros de Educación*, en las que desde sus inicios hasta la actualidad han sido temas de constante preocupación la educación básica, la enseñanza primaria obligatoria y el acceso de la mujer a la educación¹¹⁰.

Si bien esta organización influye desde prácticamente su nacimiento en Latinoamérica se apoyará, a partir de los años setenta, en otras iniciativas de carácter subregional, entre las que destacamos el Convenio "Andrés Bello" de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural de los Países Andinos que nació en 1970¹¹¹, en un marco favorecedor a la integración. Este Convenio se implementa en una zona de la región caracterizada por la notable presencia de población indígena.

¹⁰⁹ Al respecto puede consultarse la página web: www.unesco.org.

¹¹⁰ MARIN IBAÑEZ, R. (1983): *Organismos Internacionales de Educación*, Dykinson, Madrid, p. 53.

¹¹¹ Resultado de la IV Reunión Ordinaria del entonces Consejo Interamericano Cultural de la Organización de Estados Americanos, celebrada del 2 al 10 de junio de 1969 en Trinidad y Tobago. En

Dicho Convenio se basa "en los ideales que presidieron la independencia de los países bolivianos libertados por Bolívar, quien echaba así los fundamentos de la identidad cultural de nuestros pueblos"¹¹². Y es su propósito principal "acelerar el desarrollo integral de los países mediante esfuerzos mancomunados en la educación, la ciencia y la cultura, con el propósito de que los beneficios derivados de esta integración cultural aseguren el desenvolvimiento armónico de la región y la participación del pueblo como actor y beneficiario de dicho proceso" (art. 2)¹¹³.

Entre los objetivos específicos de dicho Convenio destacaremos los señalados por Edwin R. Harvey:

*"a) fomentar el conocimiento y la fraternidad entre los países de la región andina, b) preservar la identidad cultural de los pueblos andinos en el marco del patrimonio cultural latinoamericano; c) intensificar la mutua comunicación de los bienes de la cultura entre los mismos; d) realizar esfuerzos conjuntos a través de la educación, la cultura y la ciencia, a favor del desarrollo integral de las naciones; y e) aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de los pueblos de la región"*¹¹⁴.

Y citaremos entre sus acciones¹¹⁵, las emprendidas para prestarse mutuos servicios de asistencia técnica mediante el envío de especialistas y la recepción de funcionarios de uno u otro país miembro, las numerosas reuniones de expertos y especialistas, el intercambio de información entre instituciones y las becas a estudiantes para su disfrute en países de la región¹¹⁶. Igualmente son relevante los estudios que financia respecto a la incidencia de la economía en las culturas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela, donde se analizan sectores como la televisión, la radio, la prensa, las editoriales, el cine,...¹¹⁷

sus inicios fue suscrito por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela. En 1980 se incorporó Panamá, en 1981 España y en 1998 Cuba.

¹¹² Revista del Convenio "Andrés Bello", año IX, n° 24/ enero-abril 1985, p. 17.

¹¹³ Idem.

¹¹⁴ HARVEY, E.R. (1991): *Relaciones culturales internacionales en Iberoamérica y el mundo. Instituciones fundamentales*, Tecnos, Madrid, pp. 102 y 103.

¹¹⁵ Indicadas en el capítulo III del texto del "Convenio Andrés Bello".

¹¹⁶ Actualmente destacan los Encuentros "Convenio Andrés Bello" (CAB) que incluyen intelectuales, artistas, jóvenes, niños,... y los foros de debate, cuyos ejes temáticos en el 2002 se referían a la Identidad, la Cultura y el Desarrollo.

¹¹⁷ Puede consultarse al respecto www.cab.int.co/separata/index.html

También ha desempeñado un significativo papel en materia educativa, sobre todo en la última década del s. XX, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), creada en 1985¹¹⁸. En su marco tienen lugar numerosas reuniones de Ministros de Educación de la región, donde se elaboran documentos de diversa naturaleza que son consultados por los diversos actores de los procesos educativos latinoamericanos e internacionales. Especialmente relevantes son sus publicaciones referentes a la diversidad cultural latinoamericana, a la educación bilingüe y a la educación intercultural; y los programas de cooperación que se realizan en la actualidad, entre los que destacan el *Programa Iberoamericano de Modernización de las Administraciones Educativas*, el *Programa de Cooperación con Iberoamérica para el Diseño de la Formación Profesional* y el *Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación*¹¹⁹. Esta organización presenta entre sus fines generales:

- Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- Colaborar permanentemente en la transmisión e intercambio de las experiencias de integración económica, política y cultural producidas en los países europeos y latinoamericanos, que constituyen las dos áreas de influencia de la Organización, así como en cualquier otro aspecto susceptible de servir para el desarrollo de los países.
- Colaborar con los estados miembros en el objetivo de conseguir que los sistemas educativos cumplan un triple cometido: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas y la equidad social; y productivo, preparando para la vida del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.

¹¹⁸ La fecha de su creación se remonta a 1949, momento en que se fundó la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) fruto del Primer Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Madrid. Si bien en sus inicios tiene carácter no gubernamental, en 1954 durante el Segundo Congreso Iberoamericano de Educación celebrado en Quito, se transforma en un organismo internacional integrado por estados miembros. Es en 1985 cuando cambia de nombre manteniendo sus siglas y se amplían sus funciones. En la actualidad los estados miembros de pleno derecho que la integran son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela.

¹¹⁹ Para mayor información de estos programas puede consultarse www.oei.es/progcumbre.htm

- Colaborar en la difusión de una cultura que, sin olvidar la idiosincrasia y las peculiaridades de los distintos países, incorpore los códigos de la modernidad para permitir asimilar los avances globales de la ciencia y la tecnología, revalorizando la propia identidad cultural y aprovechando las respuestas que surgen de su acumulación.
- Promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.
- Promover y realizar programas de cooperación horizontal entre los estados miembros, y de éstos con los estados e instituciones de otras regiones.
- Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura¹²⁰.

Éstas son, entre otras¹²¹, las instituciones internacionales oficiales que han contribuido de un modo u otro a la experiencia latinoamericana de cooperación educativa y, más concretamente, en la educación ante la diversidad cultural. De hecho, muchas de las experiencias y proyectos experimentales han estado estrechamente ligados a la intervención de diversos organismos y agencias de cooperación en materia técnica y financiera. Este bagaje es arduo e intenso, no sólo debido a sus más de cincuenta años, sino a la variedad existente de planteamientos teóricos y estrategias prácticas con el objeto de alcanzar el reto de la educación universal y gratuita. Y si bien

¹²⁰ Resumen extractado de www.oei.es/oei_es.htm. Estos fines fueron establecidos en 1985 ya que anteriormente se limitaban fundamentalmente a preservar la lengua española en países no iberoamericanos; en HARVEY, E.R. (1991): op. cit., p. 119.

¹²¹ Ejemplos de otras contribuciones son el Programa Nacional de Educación Bilingüe de Guatemala, el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la Costa Atlántica en Nicaragua y los Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural en Ecuador y en Bolivia; realizados con el apoyo técnico y financiero de la Agencia para el Desarrollo Internacional de los EEUU (USAID), la Unión Europea, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y UNICEF, respectivamente.

algunas de sus formulaciones teóricas, sin duda, han sido recogidas en nuestros planteamientos, la mayoría de las corrientes que han inspirado el trabajo cooperativo educativo internacional resultan hoy en día erróneas o insuficientes para afrontar el reto de la pluralidad cultural. En palabras de Ferdowsi, los organismos internacionales están todavía "*(...) más interesados en la realización y la aplicación técnica para alcanzar éxitos que en los valores culturales, las tradiciones y los diagnósticos etnológicos, los que no se quieren preservar o movilizar para nuevos desarrollos, sino superar*"¹²².

LA COOPERACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA ASIMILACIÓN CULTURAL EN LAS DÉCADAS DE LOS CINCUENTA Y SESENTA.-

"Papá me ha dicho que a la escuela se va sin poncho (...) Es como un símbolo –pienso ahora-, como ir desnudo, como ir <<tabla rasa>> dispuesto a ser formado de la nada, como ir con las manos vacías, sin nada que aportar, sin cultura ni valores, sin tradiciones, sin sabiduría, sin piedad".

Chacón Padilla (1957)

Las décadas de los cincuenta y sesenta fueron años de gran optimismo en los que realmente se creía en la posibilidad del desarrollo para el mundo. El concepto predominante por aquella época entendía éste como crecimiento económico y, en consecuencia, el diseño de los programas educativos se realizaba fundamentado en las teorías del capital humano¹²³, que entendían la educación como un medio para alcanzar el desarrollo, como un instrumento para la mejora económica y productiva de un país. Así, la educación suponía, y supone, una forma de inversión en la que la población adquiere conocimientos, destrezas y valores que podrán traducirse en ingresos económicos cuando se utilicen a la hora de ejercer un trabajo. Se creía que en la medida

¹²² FERDOWSI, M.A. (1994): "*Incidencia de la cultura en el desarrollo*", art. publicado en D+C Desarrollo y Cooperación, nº4, julio-agosto, p. 9.

¹²³ Los trabajos de Schultz y Becker "*(...) sirvieron no sólo para generar la aparición de la Economía de la Educación como disciplina académica, sino también para dirigir y orientar los sistemas educativos de entonces e incluso ahora, acercando cada vez más y dentro de lo posible, el sistema de la enseñanza a las exigencias del aparato productivo.*" CABRERA RODRÍGUEZ, L. J. (1995): "*Educación, Economía y Desarrollo*", ponencia presentada en el seminario: *Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario*, mes de noviembre, Tenerife, p. 6.

en que los países desarrollaran su capital humano habría mejores condiciones de vida para la población al mejorar la economía¹²⁴, concretamente al mejorar el PNB nacional.

Se estableció o intentó establecer una relación directa entre educación y desarrollo, lo que se denominó el **enfoque de los recursos humanos**. Éste logró una clara preponderancia, definiendo las metas educativas en función de los requerimientos económicos y adjudicando a la educación, desde la perspectiva desarrollista, una función técnico-instrumental. La educación se veía reducida, bajo este enfoque, a ser un medio de producción de recursos humanos al servicio del desarrollo económico, manteniéndose los planteamientos economicistas¹²⁵ en los que las propuestas sociales se encontraban al servicio de la economía. Así, *“la educación se considera no sólo como derecho fundamental sino como una inversión a largo plazo dentro de los planes de desarrollo económico y social”*¹²⁶.

El arduo interés por el incremento económico supuso, de hecho, que los países en vías de desarrollo aumentaran en gran medida sus presupuestos destinados a educación, pasando del 2,3 al 4% del PIB, durante el periodo de 1960 a 1975. Los resultados alcanzados entre 1960 y 1970 fueron notorios, siendo América Latina la única región del mundo en desarrollo en la que se producía una disminución tanto en los

¹²⁴ Durante la *Conferencia Regional de Educación* celebrada en Lima en 1956, la UNESCO solicita a otras organizaciones, entre las que se encuentra la OIT, la FAO, la CEPAL y la OEA, que intensifiquen sus estudios para mejorar la metodología de planeamiento educativo integral como parte esencial de la planificación del desarrollo económico y social, poniéndose de manifiesto la idea de una correlación íntima entre el planeamiento de la enseñanza y el desarrollo económico y social. En 1962 tuvo lugar la *Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social* celebrada en Santiago de Chile que prestó especial atención a la formación profesional y técnica por conllevar un impulso directo en el progreso económico; pero no será hasta la *Conferencia de Buenos Aires* celebrada en 1966 cuando se produzca un acercamiento real entre los encargados de la planificación económica y los Ministros de Educación latinoamericanos.

¹²⁵ Respecto a estos planteamientos estrictamente economicistas de la educación desde la UNESCO y otros organismos implicados en materia educativa, sin dejar de dar importancia al ámbito económico, se mantiene una postura que intenta no priorizar la economía ante la educación. Así, Sr. Prebich, Director Principal de la CEPAL, reiteró durante la Conferencia de Chile celebrada en 1962, la necesidad de *“educar para aumentar la productividad y mejorar al hombre, ya que el fin último es el de conseguir la excelencia del hombre”*. Y análoga posición mantuvo Sr. Sol, representante de la OEA al señalar *“cuan distinta sería América Latina si se lograsen organizar los servicios educativos de tal forma que, además de preparar y dignificar al hombre, le dieran aquellos conocimientos y aptitudes que más pueden contribuir a acelerar el proceso de desarrollo económico y social del propio país”*; en UNESCO/OREALC (1962): *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, n° 13, Santiago de Chile, pp. 44 y 46 respectivamente.

¹²⁶ MARIN IBÁÑEZ, R. (1983): op. cit., p. 53.

porcentajes como en las cifras absolutas de analfabetos¹²⁷. A pesar de ello, el índice de deserción era extremadamente elevado, en especial en las zonas rurales, ya fuera por razones económicas o socioculturales, o por ambas. Para Carnoy, estas circunstancias confirmaban que:

“La elite iberoamericana quería poner las condiciones para que aumentaran sus ingresos. Se imaginaban que con las mayores inversiones (nacionales y extranjeras) aumentaría el excedente económico y eso les procuraría ganancias. La educación pública fue el mecanismo para llegar a ese fin. Simultáneamente, el sistema educativo estaba estructurado de modo tal que las clases sociales siguieran igual. El control de la escolaridad estaba centralizado incluso a nivel primario (aunque la financiación estaba descentralizada en parte) y era copia fiel del plan de estudio y la organización europeos”¹²⁸.

En estas circunstancias se inicia la planificación educativa latinoamericana con un notable apoyo de los OIG. En 1956, los Ministros de Educación reunidos en Lima, aprueban tres importantes resoluciones referentes a la necesidad del planeamiento educativo como medio de ordenación para el desarrollo de los sistemas educativos, la necesidad de incrementar la financiación y la necesidad de reorganizar los sistemas educativos¹²⁹. Posteriormente se crearon las Oficinas de Planeamiento Educativo en América Latina¹³⁰ y durante la *Conferencia de Desarrollo y Educación* celebrada en 1962 se aprueban cuatro grandes líneas estratégicas para el fortalecimiento de la planificación educativa. Dichas líneas hacían referencia a: 1) formación de planificadores por parte de la CEPAL¹³¹; 2) asesoramiento a los países latinoamericanos

¹²⁷ De hecho, “los países en vías de desarrollo procuraron triplicar las matrículas escolares en los años sesenta (hasta 1966)”; en JONES, G. (1979): *Crecimiento poblacional y planificación educativa en países en vías de desarrollo*, Ediciones Gernika, México, p. 254. El índice de crecimiento fue del 167,5% en el nivel primario; del 248,9% en el nivel medio y del 258,3% en el nivel superior. Y el porcentaje de analfabetismo descendió del 33,9% en 1960 al 23,6% en 1970, acompañado por un descenso en las cifras absolutas de iletrados que bajaron de 41 a 39 millones de analfabetos; en GAMARRA, A. (1972): “*Los problemas de la educación y el desarrollo en América Latina y la región del Caribe*”; en *Crónicas de la UNESCO*, v. XVIII, n° 2/ febrero, UNESCO, París, p. 50.

¹²⁸ CARNOY, M. (1985) “*La educación como imperialismo cultural*”, Siglo veintiuno editores, México, p. 332.

¹²⁹ GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): op. cit., p. 43.

¹³⁰ Las bases de su creación se establecieron en una reunión de la OEA celebrada en Washington en 1959.

¹³¹ En cambio será el ILPES (Instituto Latinoamericano de Planificación Económica Social) el primero en impartir cursos de planeamiento educativo. Posteriormente, la UNESCO crea en 1962 el IPE (Instituto Internacional de Planificación Educativa) formando cuadros en esta materia a lo largo de décadas. Y más tarde será la OEA la que establezca la Oficina Centroamericana de Planificación (OCEPLAN) con el apoyo de la Universidad de Kansas.

para la creación de sus Oficinas de Planeamiento; 3) apoyo para el desarrollo de metodologías de planeamiento centradas en los recursos humanos; y 4) ayuda para reorientar la administración de la educación, especialmente respecto a la Inspección Escolar y a la investigación en educación.

La planificación educativa en estas décadas tenía fundamentalmente como finalidad asistir a los ministros del ramo en la mejora de toma de decisiones. Se concibe de forma centralizada y en su acción hacia las bases sociales es de corte verticalista. Tal y como señala Guadamuz Sandoval:

“Por la naturaleza de los recursos humanos y por la función que les correspondía desempeñar, por su corte, su concepción y su práctica, venían a ofrecer una planificación de tipo vertical, es decir, dirigida desde una oficina nacional hacia el apoyo a otras oficinas que tenían, de una u otra forma, un impacto nacional (...)”¹³².

Los planes “(...) se hacían al interior de las oficinas con los “sabios” de la planificación, que eran los únicos que detentaban y poseían las técnicas complicadas necesarias (...) A lo sumo, para obtener información se realizaban una consulta a otras oficinas, y nunca intentaban una participación activa en la elaboración de los planes por parte de los interesados”¹³³.

La planificación estuvo fundamentalmente vinculada con el desarrollo de las técnicas e instrumentos de corte cuantitativo y orientados hacia las áreas estadísticas, planta física y presupuesto; siendo la preocupación principal, los cálculos referentes al número de alumnado, al profesorado requerido y a las estructuras físicas necesitadas. Partiendo de aspectos demográficos se trataba de planificar la inversión y el funcionamiento de los sistemas educativos formales, especialmente en los niveles básicos.

Poco a poco, los límites de la planificación educativa se amplían intentando vincularse a los Ministerios de Planificación Nacional y Trabajo y a los institutos de formación de mano de obra. Esta vinculación favorecía planificar el esfuerzo educativo

¹³² GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): op. cit., p. 45.

¹³³ *Ibidem*, p. 49.

adecuándolo a la demanda de mano de obra requerida para mantener o cambiar la participación porcentual de los diversos sectores en el PIB, y al perfil educativo que debería caracterizar la población económicamente activa para mantener esos sectores¹³⁴.

Además del apoyo a la planificación educativa ofertado por los OIG, desde la cooperación educativa internacional se financiaron numerosos proyectos destinados a la creación de infraestructura y al equipamiento de centros escolares. Tal y como señala Mercedes García de la Torre Gómez:

“Durante este periodo, los gastos financiados por los proyectos ayudados por los bancos multilaterales se referían únicamente a la construcción y el equipamiento de las infraestructuras escolares. La asistencia técnica, las becas de formación y, más ampliamente, todos los gastos relativos a las inversiones intelectuales – por ejemplo de la capacidad nacional de desarrollo curricular, de gestión, de planificación o de investigación pedagógica- así como los gastos de funcionamiento rara vez se tomaban en cuenta. Estas intervenciones, cuando se consideraban necesarias, eran generalmente financiadas por otras fuentes de ayuda, como el PNUD, ciertas ayudas bilaterales o de organizaciones no gubernamentales, cuyos financiamientos se coordinaban con los de los bancos dentro de lo posible”¹³⁵.

Hemos de recordar que las teorías desarrollistas dominantes entendían que el obstáculo principal para el desarrollo era la falta de capital en los países empobrecidos, lo que impedía que invirtieran tanto en el sector productivo como en el educativo. La transferencia de capitales era la gran solución al subdesarrollo junto a la asistencia técnica; aunque la formación de docentes, dirigentes y especialistas nacionales también ocupó parte de la agenda de los OIG.

La cooperación se caracterizaría por su carácter vertical, encontrándose los objetivos educativos establecidos por los países donantes; de hecho los planes educativos eran formulados bajo el asesoramiento y la supervisión de los expertos internacionales occidentales que tenían escasos conocimientos sobre la diversidad cultural latinoamericana, sobre sus potencialidades y sus necesidades. Estos planes eran

¹³⁴ *Ibidem*, p. 46.

¹³⁵ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): “*La estrategia de la cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*”, tesis doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, (inédita), p. 92.

extremadamente estrictos y la adecuación a la realidad cambiante brillaba por su ausencia. La formación del personal nacional corría a cargo, igualmente, de dichos expertos, formados básicamente bajo los principios del capital humano. Ello facilitó la divulgación de dichos principios por toda la región, de tal manera que si los países fracasaban a la hora de aplicar las políticas educativas diseñadas se debía a su irresponsabilidad o a su falta de cualificación.

Esta manera de entender la cooperación educativa, proponía en última instancia una <<**Educación para la Asimilación Cultural**>>¹³⁶ que afirmaba la hegemonía de la cultura occidental; es decir, proponía una educación para civilizar a los “pobres e incultos” pueblos del planeta con el objeto de que éstos pudieran desarrollarse. Hemos de recordar que en dichas décadas la cultura era entendida, bajo las teorías asimilacionistas, como un conjunto de producciones que la sociedad occidental había ido generando a lo largo de la historia, debiendo adquirirla el resto de las culturas con la mayor rapidez posible. La educación se presentaba como el medio más idóneo para ello y como el vehículo más eficaz para la adquisición de la 'cultura de la riqueza' que permitiría lograr el desarrollo, y no como un espacio de encuentros culturales.

Las culturas marginadas, caracterizadas por su eminente vacío cultural, no poseían nada que aportar y de valor para incluir en los currículos escolares nacionales. Ello obligaba a dirigir las miradas a Occidente, adquiriendo la cooperación educativa un papel extraordinariamente relevante ya que sin ella no era posible concebir la educación de las poblaciones en desarrollo. Eso sí, bajo un modelo de cooperación vertical que trataba de diseñar sistemas o modelos educativos que pudieran facilitar con cierta rapidez el acceso de la población a la educación básica; posibilitando procesos de transculturación; en definitiva la educación debía 'civilizar a los bárbaros', debía aculturizarlos. El interés y respeto por la diversidad cultural existente no se presentaba como prioritario, al contrario era un problema a subsanar. Si para ello era necesario

¹³⁶ Por <<Educación para la Asimilación Cultural>> entendemos aquella que tiene como objetivo la difusión de una cultura determinada por considerarla universalmente válida para toda la humanidad, o para un estado determinado. Las estrategias educativas implementadas para su logro fomentarán la transculturación, teniendo como resultado la aculturación de aquellos grupos y personas ajenos a la cultura hegemónica; de tal manera que todo ciudadano logre integrarse en un proyecto de desarrollo común bajo una única identidad.

establecer modalidades educativas *ad hoc* para las poblaciones indígenas, debía asumirse dicha estrategia; pero siempre, o casi siempre, bajo planteamientos paternalistas, compensatorios y homogeneizantes.

Bajo esta visión, la cooperación educativa internacional se caracterizó por dar prioridad a la expansión de la educación primaria a través de la transferencia directa de recursos, atendiendo al principio de obligatoriedad y gratuidad y siguiendo los modelos educativos formales implementados en Europa. La estructura, la organización y los contenidos curriculares dirigidos tanto a la formación del profesorado como a la educación del alumnado eran un fiel reflejo de las antiguas metrópolis, donde las culturas silenciadas no encontraban cabida. Se producía en el ámbito educativo exactamente lo mismo que en el económico; es decir, la copia de un modelo importado desde los países industrializados a realidades bien diferentes; *“en la educación como en las economías y en los sistemas políticos, las estructuras tradicionales han mostrado una permeabilidad y una capacidad de adaptación sorprendentes para absorber modelos importados, para cambiar sin llegar a la transformación fundamental que hoy se considera indispensable para el desarrollo dinámico”*¹³⁷.

Muy limitados fueron los avances conceptuales en materia de respeto a la diversidad cultural, a excepción de la *Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*¹³⁸ que es, quizás, el documento más importante redactado en estas décadas en materia educativa¹³⁹. En ella se afirma, en el art. 5. c), que debe:

“reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas (...) emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando: (i) Este derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte de sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional; (ii) El nivel de

¹³⁷ WOLFE, M. (1966): *“Educación, estructuras sociales y desarrollo en América Latina”*; en Actas IV Congreso Mundial de Sociología, septiembre 1966, Evian, p. 6.

¹³⁸ Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su undécima reunión celebrada el 14 de diciembre de 1960.

¹³⁹ Para un análisis general de los instrumentos internacionales más relevantes en materia educativa puede consultarse GARCÍA MORIYÓN, F. (1999): *Derechos Humanos y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid.

enseñanza de estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y (iii) La asistencia a tales escuelas sea facultativa”.

Pero nada se menciona en dicha convención sobre la necesidad de incorporar elementos de las culturas ignoradas en las programaciones generales del sistema educativo y reconocer la presencia de estas culturas como riqueza de las naciones, de tal manera que no sean silenciadas y olvidadas.

En cierta medida existió una tímida demanda de la educación multicultural¹⁴⁰, la cual será reclamada con mayor fuerza en la década posterior, pero con cierta vocación de ostracismo; es decir, cada cultura con sus propias escuelas, cada persona con su grupo cultural. No hubo interés por crear escuelas multiculturales donde coexistieran diversas culturas porque la heterogeneidad cultural en la educación implica la aceptación de valores diversos e interpretaciones independientes acerca de lo que debe ser la sociedad y su estructura, y en última instancia del modelo de desarrollo que ésta supone.

LA COOPERACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE LA OBSESIÓN POR LA 'IDENTIDAD NACIONAL' EN LA DÉCADA DE LOS SETENTA.-

La década de los setenta fue una etapa de intensos aportes intelectuales generados desde el Sur. La crisis del petróleo, la guerra del Vietnam y el movimiento de mayo del 68, entre otros, fueron los acontecimientos que marcaron una etapa rica en propuestas sobre el mundo y el modelo de desarrollo imperante. La revisión de las teorías desarrollistas conllevó un enorme avance conceptual tanto en materia de desarrollo como en materia cultural, teniendo claras repercusiones en el ámbito educativo. Las críticas formuladas desde el paradigma de la dependencia permitieron reflexionar sobre el papel otorgado a la educación como instrumento en favor del imperialismo o la colonización cultural; en suma, a favor de la expansión del modelo de

¹⁴⁰ En 1951 la UNESCO organiza un encuentro de especialistas en París con el fin de intercambiar ideas respecto al uso de las lenguas vernáculas en la educación. Éstos serán los primeros pasos del lento caminar hacia una educación intercultural bilingüe.

desarrollo capitalista. Tal y como denunciaba Martin Carnoy:

“los sistemas educativos son copia del país metrópoli y sirven a copias de las estructuras económicas de ese país metrópoli. Estando el país en situación de dependencia, las estructuras económicas “modernas” sirven sólo a una pequeña parte de la población, las escuelas orientadas hacia esas estructuras económicas acaso funcionen también solamente para una pequeña parte de la población. Antes que el medio para que los individuos realicen su potencial, las escuelas se limitan pues, en gran parte a ser meros selectores y socializadores (...)”¹⁴¹.

“En una sociedad jerarquizada, la escuela es, pues, un artificio de colonización que a veces modifica el tipo de opciones de las personas, pero de todos modos limita el dominio que esas personas tienen sobre su propia vida”¹⁴².

Y es que realmente, y a pesar del significativo esfuerzo financiero realizado en materia educativa por los países latinoamericanos en décadas anteriores, persistía un elevado índice de deserción y fracaso escolar claramente asociado a los sectores más desfavorecidos. Ello generaba enormes dudas respecto a los sistemas educativos determinados por las elites dominantes, poniéndose de manifiesto la falta de adecuación de la educación a las necesidades y características de dichas poblaciones. Las demandas sobre la democratización de la educación aumentaban y con ellas, las preocupaciones en torno a la educación dejaban de encontrarse limitadas a los aspectos cuantitativos de ésta. Estas circunstancias favorecieron que la educación popular (no formal) fuera ganando terreno en el campo educativo, generándose un movimiento de cambio paralelo al sistema formal¹⁴³. La educación popular con base freiriana¹⁴⁴ avanzaba con notable rapidez por América Latina y las demandas de una educación permanente y de la

¹⁴¹ CARNOY, M. (1985): op. cit., p. 65. Es de interés consultar el análisis que realiza el autor respecto a las teorías sobre el desarrollo y la educación expuesto en el capítulo 2 de dicha obra bajo el título de “¿Educación para el desarrollo o para el dominio? Marco teórico”, pp. 39 – 79.

¹⁴² Ibidem, p. 326.

¹⁴³ Recordemos que por aquella época eran relevantes los trabajos realizados desde el CIDOC en México, dirigido entonces por Iván Illich con sus radicales teorías sobre la desescolarización. Entre sus obras destacan *La sociedad desescolarizada* (1970), *Energía y equidad* (1973) y *La convivencialidad* (1973). Dichas aportaciones fueron recogidas por autores como Evert Reimer y Philip Combs, en cuyos estudios sobre la crisis de la educación se desarrollaron una serie de observaciones sobre la educación y su falta de respuesta a las necesidades de la mayoría.

¹⁴⁴ Relevantes fueron los trabajos realizados por Paulo Freire en Brasil con el apoyo de la UNESCO. Para un análisis crítico de dichas experiencias puede consultarse PAIVA, V.P. (1982): *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, EXTEMPORÁNEOS, Colección Latinoamérica, México.

educación de adultos toman protagonismo, tanto en los sistemas no formales como en los formales.

Simultáneamente, continuará vigente la preocupación respecto a las relaciones entre educación y economía, poniéndose de manifiesto que las conexiones entre éstas no eran tan simples y lineales como se proponía. Y es que se hacía evidente que el desarrollo económico no conllevaba necesariamente la mejora de las condiciones sociales, entre las que se encontraban las educativas¹⁴⁵. Se percibió la necesidad de profundizar en el estudio de la influencia de la educación en la fuerza de trabajo, en la estratificación y en la movilidad social, en la distribución de la renta y en el bienestar social. A pesar de ello siguió otorgándose prioridad a los nexos entre la educación y el trabajo, y fomentándose la integración de los planes educativos en los planes económicos, científicos y técnicos, pero con una mayor insistencia en los aspectos cualitativos de la enseñanza:

“En materia de planeamiento y financiación de la educación, y en la misma dirección de la política de democratización y de renovación, se pasa de un mero planeamiento cuantitativo aplicado casi exclusivamente a la enseñanza escolar – característico de la década anterior- a un planeamiento del conjunto del proceso educativo encaminado a redefinir los objetivos y los medios adecuados para proporcionar a todos los miembros de la colectividad una educación permanente”¹⁴⁶.

Y es que si se cuestionó la medición del desarrollo en términos estrictamente económicos, desplazándose el debate desde la correcta medición del PIB a la distribución de ingresos y a la reducción de las disparidades sociales; en materia educativa, las preocupaciones avanzaron desde la extensión de la educación básica hacia la adecuación de ésta a las características de la población para poder cubrir las necesidades básicas en esta materia. Bajo estos planteamientos se iniciaron numerosas reformas tendentes a una mejora cualitativa de la educación, observándose un mayor énfasis en la renovación de las estructuras educativas favorables a una educación

¹⁴⁵ Hemos de recordar que en estas décadas se observa un constante crecimiento económico paralelo al incremento de las diferencias entre los diferentes estratos sociales.

¹⁴⁶ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): op. cit., 274.

permanente, orientándola a la formación integral del hombre y basándola en la investigación pedagógica¹⁴⁷.

Los propósitos de realizar una planificación de la educación permanente conllevan un notorio cambio en el estilo de planificar. Así se observa en esta década el inicio de una nueva tendencia abierta a la participación de los actores del proceso social y del proceso educativo, rompiéndose de alguna manera su 'vínculo umbilical' con el verticalismo¹⁴⁸. Así, podemos señalar que a finales de los setenta comienzan a realizarse diversos esfuerzos que tienden a alcanzar cierto consenso en materia educativa mediante la realización de planes de desarrollo educativo con un sistema de participación amplio¹⁴⁹. Todo ello favorecido por un contexto extraoficial en el que la educación popular iba ganando terreno e influyendo en el ámbito formal educativo. Aún así, la evidente preocupación por los problemas cuantitativos de la educación y el reto de ésta ante el crecimiento poblacional era una constante en materia de planificación educativa¹⁵⁰.

La cooperación educativa internacional influyó de manera relevante en las nuevas tendencias de planificación educativa, aunque los Estados asumieron una mayor responsabilidad en la elección de las prioridades nacionales y en la elección de los proyectos de cooperación que debían ejecutarse. Hemos de recordar que en ésta época se configuraron el NOEI y el NOMIC, siendo reclamados por los países en desarrollo. Las repercusiones prácticas de este movimiento ideológico y político se reflejaron en un mayor protagonismo de los estados empobrecidos en los OIG, demandando con urgencia la formación de expertos y personal nacional cualificado, especialmente en materia de formulación y evaluación de proyectos y en planificación educativa para el desarrollo integrado de la educación en las regiones rurales. Éste era un requisito

¹⁴⁷ Puesto de manifiesto en la *Declaración de Caraballeda*, resultado de la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del Fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el desarrollo de América Latina, convocada por la UNESCO en 1971, Venezuela.

¹⁴⁸ Signos de este cambio se hallan en las tendencias de varios países latinoamericanos donde se crean oficinas regionales de planificación educativa. Y aunque su característica sea la de tener un funcionamiento dependiente de la oficina central, es la simiente de un proceso de descentralización que tendrá un auge mayor en la década posterior; en GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): op. cit., p. 46.

¹⁴⁹ Destacan en este sentido las experiencias de Perú, Brasil, Costa Rica y México; *Ibidem*, p. 85.

¹⁵⁰ Puede consultarse al respecto la obra de JONES, G. (1979) anteriormente citada. Destaca en este trabajo las conclusiones de carácter cualitativo presentadas en pp. 239-256.

imprescindible para alcanzar mayor autonomía respecto a los expertos extranjeros y los diseños occidentales y poder establecer un marco de cooperación educativa de carácter realmente horizontal. Dichas demandas repercutieron en las políticas de cooperación educativa:

“observamos así, que los gastos financiados por los proyectos se diversificaron fuertemente en relación con el periodo precedente. Si la construcción y el equipamiento seguían teniendo la parte más importante en la mayoría de los proyectos, lo demás comprendía a inversiones intelectuales como asistencia técnica y becas de formación”¹⁵¹.

Es decir, que se incrementó de forma notoria la formación de expertos nacionales en materia de educación y se otorgó preferencia al servicio de consultores nacionales en los países capaces de impartir formación a personal técnico y administrativo¹⁵².

Además de las actividades de asesoramiento y formación, es necesario destacar que los proyectos de cooperación realizados durante esta década tendieron a financiar proyectos de educación de adultos centrados en las características propias de las poblaciones, atendiendo a las particularidades de cada cultura. Éstos encontraron sustento teórico en la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*¹⁵³ que puso claramente de manifiesto que la educación de adultos debería contribuir al desarrollo de “(...) la comprensión y el respeto de la diversidad de costumbres y culturas, en los planos nacionales e internacionales; y de la capacidad de apreciación y práctica de las diversas formas de comunicación y de solidaridad, en los niveles familiar, local, nacional, regional e internacional”. Y debería basarse, entre otros principios, en “(...) reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida,

¹⁵¹ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): op. cit., p. 95. Muchos de los fondos utilizados en materia de cooperación educativa tenían su origen en el BM y el BID con quien la UNESCO inició un programa de cooperación desde 1964.

¹⁵² Este hecho se vio favorecido por la destacada descentralización en el marco de la cooperación educativa durante la década de los setenta, a través de la cooperación regional y subregional reforzada desde las políticas de la UNESCO que dan prioridad y mayor autonomía a las Oficinas Regionales con el objeto de “promover y reforzar la cooperación entre los Estados Miembros de una misma región para el desarrollo de la educación”, cooperando con otros organismos regionales del Sistema de las Naciones Unidas; en el *Informe del Director General de la UNESCO*, París, 1976, p. 107.

¹⁵³ Aprobada el 25 de noviembre de 1976.

es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa”¹⁵⁴.

Pero la tendencia general que se produjo en la cooperación internacional no estaba dirigida a todos los adultos, sino que priorizó la ayuda hacia los grupos específicos considerados en situación de riesgo y más concretamente hacia sus necesidades básicas educativas¹⁵⁵. Así, se recomendó que los estados miembros tomaran las medidas necesarias encaminadas a promover la participación en los programas de educación de adultos de los grupos más desfavorecidos, entre los que se señaló explícitamente los rurales y las minorías étnicas, con el objeto de fomentar relaciones más justas entre los grupos sociales (apart. II. 4. D). Y en lo que respecta concretamente a las minorías étnicas se indicó que *“las actividades relativas a la educación de adultos deberían expresarse libremente, educarse y hacer educar a sus hijos en su lengua materna; desarrollar su propia cultura y aprender otros idiomas además de la lengua materna”* (apart. III. 22).

Los proyectos destinados a la educación no formal igualmente fueron ganando terreno, recibiendo financiación sobre todo aquellos proyectos multisectoriales que incorporaban la labor educativa en otros componentes, intentando elaborar propuestas más integrales hacia el desarrollo. Todo ello como resultado de un concepto de desarrollo que amplió sus limitadas fronteras y comenzó a incluir aspectos sociales y culturales, además de los económicos.

Pero el proyecto de cooperación educativa más destacado en esta década fue sin duda el Proyecto *“Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”*¹⁵⁶, que movilizó los recursos intelectuales existentes en la región y capitalizó los conocimientos que se producían sobre educación y desarrollo en los centros de investigación de cada país, en un marco de cooperación horizontal donde todos los participantes eran

¹⁵⁴ Apartado II. 2. d) y e) respectivamente.

¹⁵⁵ Las experiencias desarrolladas con el auspicio de la UNESCO y de la OEA sobre los proyectos de “Investigación de Necesidades Educativas Básicas” tendieron a incorporar sistemas de investigación participativa. Estos tipos de investigación conllevan una participación de los grupos de base y la definición de una metodología de planificación de base.

¹⁵⁶ Resultado de la confluencia de los esfuerzos de la UNESCO, la CEPAL y el PNUD.

considerados donantes y receptores simultáneamente. Incontables eventos, seminarios y encuentros de educadores se organizaron en torno a la innovación educativa, incrementándose las modalidades de autoeducación, de educación a distancia y de formas abiertas de enseñanza alejadas de los métodos tradicionales, intentando encontrar nuevos métodos para impartir formación que pudieran romper las inflexibles relaciones alumno/profesor.

La cooperación Sur-Sur comenzó así su andadura, siguiendo las demandas de integración económica y cultural plateadas desde el NOEI y el NOMIC. Igualmente, se apoyaron y articularon propuestas de la misma naturaleza en el ámbito educativo, conscientes de que éste no podía permanecer ajeno a los propósitos de integración regional.

Los resultados de las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina¹⁵⁷, que tenían como objeto fundamental los programas de estudio, la formación de los educadores¹⁵⁸ o la legislación escolar, fueron limitados¹⁵⁹ pero no deben subestimarse teniendo en cuenta el marco de crisis económica mundial en el que se logran. Y respecto a las mejoras cualitativas, no ponemos negar la diversificación de las modalidades de enseñanza, una mayor preocupación por la educación de adultos y un incremento notorio de la educación no formal. Igualmente la puesta en cuestión desde el relativismo de la validez universal de la cultura hegemónica occidental supuso que desde los

¹⁵⁷ Para Martin Carnoy “*las reformas del sistema educativo, y entre ellas su expansión, se instituyeron cuando la elite con el poder económico y político descubrió que esa reforma concordaba no sólo con una visión jerárquica de la organización societal sino también con una jerarquía que los tenía en lo alto. Aun cuando las reformas fueran la reacción a un posible peligro de trastorno social, se aplicaron de un modo que dejaba el manejo del sistema escolar y sus beneficios en las manos del grupo gobernante. En ciertas ocasiones, este grupo era nacional e independiente; en otras, era extranjero; y en otras, más su riqueza y su posición de poder dependía de grupos gobernantes extranjeros. En este último caso, la elite nacional mediaba en los conflictos locales e instituía reformas escolares locales basadas en sus relaciones económicas y sociales con los países industrializados*”; en CARNOY, M. (1985): op. cit., p. 327.

¹⁵⁸ Hemos de señalar al respecto que la escasez de maestros potenciales puede frustrar los esfuerzos por construir una fuerza de enseñanza cualificada lo suficientemente rápido para afrontar las metas de matrícula. Éste es uno de los grandes problemas con que se encuentran los países ya que, además del incremento financiero que supone la formación de educadores cualificados, hemos de agregar el tiempo necesario para su logro frente a las urgentes e inmediatas demandas de los sistemas educativos.

¹⁵⁹ Entre los años 1970 y 1977 la población escolarizada de la región pasa de 55,5 millones a 78,7 millones de alumnos en todos los niveles de enseñanza, lo que significó un aumento relativo del 42%. La matrícula de primaria se incrementó en un 30%, mientras que la de secundaria lo hizo en un 91% y la superior en un 171%; en UNESCO (1979): *Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (MINEDLAC V)*, celebrada en México del 4 al 13 de diciembre de 1979, París, pp. 17 y ss.

organismos internacionales se destacara 'la dimensión cultural del desarrollo' y la necesidad de potenciar el Desarrollo Endógeno respetando los valores y modos de pensar específicos de cada pueblo¹⁶⁰. Se reconoció desde los OIG el principio de respeto a la identidad cultural de todos los pueblos, el valor del pluralismo cultural y el derecho de cada país a escoger libremente la vía que mejor correspondiese a sus aspiraciones y objetivos. Así, la cultura de cada pueblo establecería el desarrollo más adecuado para éste, lejos de modelos importados.

Estos planteamientos teóricos se reflejaron en el ámbito educativo a través de diversos instrumentos internacionales entre los que destaca la *Recomendación sobre la educación para la comprensión y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*¹⁶¹, que estableció los principios rectores de la política educacional en los siguientes puntos:

- a) *“Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas;*
- b) *la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas tanto nacionales como las de otras naciones;*
- c) *el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones;*
- d) *la capacidad de comunicarse con los demás;*
- e) *el conocimiento no sólo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás;*
- f) *la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacional;*
- g) *la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, su país y del mundo entero”* (apart. III. 4).

Pero no deja de sorprender que en referencia a los medios y materiales de educación¹⁶², se señalara que *“deberían prepararse y comunicarse a otros países documentos y otros materiales que ilustren la cultura y el estilo de vida de cada país, los principales problemas con que se enfrenta, y su participación en acciones de interés mundial”*. Así, se deslizó la idea de 'un país, una cultura', evitando o esquivando la

¹⁶⁰ Tal y como se refleja en *Plan a Plazo Medio* para 1977-1982 aprobado por la 19ª Conferencia General; UNESCO (1976): *Plan a Plazo Medio*, UNESCO, París.

¹⁶¹ Aprobada en la Conferencia General de la UNESCO celebrada el 19 de noviembre de 1974.

¹⁶² Apartado VIII. 38. e) de dicha Recomendación.

existencia de estados multiculturales. Y es que si bien el relativismo cultural y el multiculturalismo calaron en los planteamientos demandados en la década de los setenta, lo hicieron al reclamar desde los países empobrecidos recién independizados la configuración de una cultura propia entendiéndola como un modo de vida homogéneo, pero un modo de vida nacional ajeno a las antiguas metrópolis. El concepto de cultura o identidad nacional era utilizado con ardua frecuencia, suponiendo sólo en parte, el reconocimiento de la diversidad cultural ya que la pluralidad existente dentro de los países no se consideraba; es más, se pretendía la configuración de una sola cultura como necesaria o conveniente para la consolidación de los nuevos estados bajo los principios de soberanía nacional y autodeterminación que caracterizaron las demandas del NOEI y el NOMIC.

En cierto modo, incluso los principios interculturales comenzaron a reflejarse en las propuestas teóricas, aunque se limitaron a hacer referencia a las influencias culturales entre países y no entre culturas internas en cada país, tal y como se pone de manifiesto en la recomendación anteriormente señalada:

“Los Estados Miembros deberían promover, en las diversas etapas y en los diversos tipos de educación, el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas y sus perspectivas y modos de vida, a fin de estimular el reconocimiento recíproco de sus diferencias. Este estudio debería, entre otras cosas, dar la debida importancia a la enseñanza de los idiomas, las civilizaciones y los patrimonios culturales extranjeros como un medio de promover la comprensión internacional e intercultural” (apart. V. 17).

En consecuencia, la educación debía ponerse al servicio de los proyectos nacionales, y la diversidad cultural en el seno de los Estados continuaba presentándose como un problema a resolver. Así, las consecuentes demandas de una <<**Educación Multicultural**>>¹⁶³ derivada de los planteamientos multiculturalistas vigentes en la década de los setenta tuvieron escasas repercusiones en los sistemas educativos y en la

¹⁶³ Por <<**Educación Multicultural**>> se entenderá en este estudio, aquella que tiene como objetivo el reconocimiento y la revalorización de todas las culturas dando prioridad para dicho logro a las estrategias de endoculturación. Implementar este tipo de educación con todas sus consecuencias conllevan el establecimiento de múltiples programas educativos y estrategias en función de las culturas específicas a las que van dirigidos, de tal manera que cada persona integrante de un grupo cultural determinado se “beneficie” de su propia cultura y ayude a su mantenimiento.

educación, en general, de los diversos estados latinoamericanos. Las culturas indígenas o campesinas continuaban ausentes en dichos sistemas, aunque comenzó a impartirse la enseñanza en las lenguas maternas y desarrollarse programas bilingües de educación¹⁶⁴; o para ser más exactos, a desarrollarse los programas ya establecidos en las lenguas no dominantes. Esto constituyó sin duda un importante avance promovido fundamentalmente desde las organizaciones no gubernamentales financiadas por los organismos internacionales, pero no por ello suficiente. Sin duda, en la búsqueda de la construcción de una identidad nacional determinada o entendida desde las elites dominantes, se continuó entendiendo las culturas marginadas como elementos no válidos para su configuración.

En líneas generales, en la década de los setenta la educación <<bilingüe de transición>> se caracterizó, como señala Luis Enrique López, por la utilización de la lengua materna “(...) de los educandos como lengua de educación durante los primeros grados de escolaridad, sólo a manera de puente, para luego dar pie a una instrucción monolingüe en la lengua del grupo dominante”¹⁶⁵. Por lo general, se limitó el uso de la lengua materna durante la alfabetización inicial y se hacía uso oral de ésta durante los tres o cuatro primeros grados de educación primaria, con el objeto de reiterar y reforzar la información ofrecida en la lengua oficial. Así, durante el uso intercalado de las dos lenguas durante los primeros grados de escolaridad, se asignó a la lengua dominante las funciones comunicativas principales y a las vernáculos sólo funciones auxiliares o de apoyo. Ejemplos de este tipo de experiencias los encontramos en proyectos educativos bilingües financiados por la cooperación internacional en Bolivia y Guatemala¹⁶⁶.

¹⁶⁴ Es necesario señalar que a comienzos de los años cuarenta, en una reunión de los Estados Americanos celebrada en Pa'tzcuaro (México), ya se reconoció la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para lograr una mejor alfabetización en castellano y una más rápida incorporación de las poblaciones indígenas a la cultura hegemónica. Estas experiencias se centraron fundamentalmente en poblaciones que habitaban remotos territorios ubicados en la selva tropical amazónica. Para un análisis de la educación bilingüe en América Latina desde principios del s. XX hasta los años cincuenta puede consultarse LÓPEZ, L.E. (1998): “La eficacia y la validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”; art. publicado en Revista Iberoamericana de Educación, monográfico “Educación, lenguas, culturas”; n° 17, mayo-agosto 1998, Madrid, p. 51-58.

¹⁶⁵ LÓPEZ, L.E. (1991): “Perú: un currículum de educación bilingüe intercultural para el sur andino”; art. publicado en VV.AA. (1991): *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*, ILDIS-BOLIVIA, Editorial Nueva Sociedad, La Paz, Bolivia, p. 79.

¹⁶⁶ En México la educación bilingüe corrió a cargo de la Dirección General de Educación Indígena; pero éste es un caso excepcional en toda Latinoamérica.

El bilingüismo tuvo importantes limitaciones al no tener en cuenta las dimensiones culturales asociadas a éste e ignorar la diversidad cultural (no sólo lingüística) a la hora de configurar las nuevas naciones. Así, aunque se revisaron los contenidos curriculares de los sistemas educativos incorporándose la educación sexual, la educación para la salud o la educación ambiental, no se realizaron profundas modificaciones en lo que respecta a la diversidad cultural, permaneciendo las culturas silenciadas al margen de éstos. El bilingüismo se limitará a “*ser un puente hacia la castellanización, hacia la integración y hacia los intereses del propio sistema vigente*”¹⁶⁷. Pero la década de los ochenta será testigo de la implementación notoria de dichos programas.

Si bien ésta fue la tónica general en materia educativa y cultural, algunos grupos indígenas comenzaron a descubrir que el sistema oficial homogeneizante no satisfacía sus intereses y sobre todo, no facilitaba el cambio social tan profetizado. En varios lugares como en el Ecuador y en el Amazonía peruano los propios movimientos indígenas demandaron no sólo el uso de su lengua, sino la presencia de elementos de su cultura en la educación formal¹⁶⁸. En la práctica, estas demandas encontraron cabida en experiencias paralelas a los sistemas educativos formales. Se realizaron campañas de alfabetización mediante planes y currículos educativos ajenos a los oficiales, de tal manera que no sólo incorporaron el idioma a los métodos de lecto-escritura sino también conocimientos tradicionales en materia de medicina, agricultura, ganadería, historia, música, cuentos y leyendas orales,... con el objeto de iniciar un trabajo de revalorización cultural¹⁶⁹. Hemos de puntualizar que estos proyectos englobados en una educación multicultural iban dirigidos expresamente a grupos culturales específicos.

¹⁶⁷ LEMA, E. (1991): “*Ecuador: educación indígena*”; art. publicado en VV.AA. (1991): op. cit., p. 97.

¹⁶⁸ Siguiendo la propuesta de Sarramona, utilizaremos el concepto de <<educación formal>> para hacer referencia a “(...) *aquel tipo de actividad educativa que es plena y explícitamente intencional, que se lleva a cabo de manera sistemática y estructurada y que conlleva el logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente. Este tipo de educación está legalmente regulado y controlado*”; en SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la educación. Reflexiones y normativa pedagógica*, Ariel Educación, Barcelona, p. 15. Y por educación no formal entenderemos aquel tipo de actividad educativa que “(...) *tiene también las características de sistematismo e intencionalidad explícita, pero las acreditaciones académicas que de ella se derivan no tienen reconocimiento oficial, precisamente porque el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos es bajo o inexistente*”; en Idem.

¹⁶⁹ Señalaremos a modo de ejemplo la experiencia del Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular (1968-1981) desarrollada en la zona de Oruro, Bolivia y dirigido a la población aymará. Para mayor información puede consultarse BADANI, T. (1991): “*Bolivia: La experiencia de INDICEP*”; art. publicado en VV.AA. (1991): op. cit., pp. 27-35.

LOS PROGRAMAS BILINGÜES DE EDUCACIÓN, PROTAGONISTAS DE LOS OCHENTA.-

“El bilingüismo, de aparente natural y de haber sido una necesidad del funcionamiento de comunidades plurilingües, se ha convertido, en la mayoría de los casos, en el pasaje de un monolingüismo vernáculo o de un bilingüismo a otro monolingüismo, esta vez en el idioma hegemónico”.

Luis Enrique López (1998)

La situación de la década de los ochenta se caracterizó por un periodo de fuerte crisis económica mundial y por la crisis de la deuda (1982) en los países empobrecidos, especialmente los africanos y latinoamericanos. La aplicación de los programas de ajuste estructural como medida de choque, supuso para todos los gobiernos la aplicación de recortes presupuestarios en gastos sociales, y concretamente en materia educativa¹⁷⁰.

A ello se debe añadir la disminución de la contribución de los organismos internacionales a la cooperación educativa producto de la puesta en cuestión de la cooperación, de su utilidad y sus beneficios. Esta situación se vio empeorada por la falta de interés desde los organismos internacionales hacia las necesidades básicas (entre las que se ubican las educativas) y por el desplazamiento de la cooperación al desarrollo hacia la ayuda de emergencia dentro de la cual, desde las perspectivas más beligerantes, la educación no tiene cabida.

En este contexto, concretamente en 1979, se celebró en México la Quinta Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica, teniendo como objeto trazar los propósitos para la década de los ochenta. Destaca el hecho de reconocer que *“la educación es un instrumento fundamental de la realización de las mejores potencialidades humanas para acceder a una sociedad más justa y más equilibrada”*¹⁷¹; y establecer entre los objetivos prioritarios para la década

¹⁷⁰ El gasto público por habitante destinado a educación descendió de 88 dólares en 1980 a 60 dólares en 1986, lo cual adquiere especial relevancia si se considera su dimensión temporal; GARCÍA DE LA TORRE (1995): op. cit., 421.

¹⁷¹ UNESCO (1979): op. cit., p. 7.

de los ochenta la aplicación de reformas que tuvieran en cuenta las aspiraciones y los valores culturales de cada pueblo. Igualmente relevantes fueron las reflexiones suscitadas respecto a la desigual distribución de las oportunidades de la educación, reconociendo que el sistema educativo reproduce una estructura similar al sistema productivo, adaptándose ambos a las demandas de los grupos con mayores posibilidades sociales. Frente a este hecho, se reclamó un papel más relevante de los Estados para alcanzar la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades, dando especial relevancia a la alfabetización.

La demanda de una mayor equidad en materia educativa comenzó a ser una de las más importantes preocupaciones de los países latinoamericanos que vieron que, a pesar de los esfuerzos realizados y el incremento del gasto en educación, los sectores más desfavorecidos continuaban en igual situación de marginalidad¹⁷². A este respecto Germán Jones indica:

*“No es raro para las tasas de matrícula educacional tener un alto del 80% en las áreas urbanas y un bajo 10% en las áreas rurales más aisladas. La mayor aspiración de la planificación educacional en muchos países es reducir las disparidades urbano-rurales en la educación por medio de la expansión de las facilidades educacionales en las áreas rurales aún más rápidamente que las de las áreas urbanas”*¹⁷³.

Por ello, bajo el apoyo de algunos organismos internacionales entre los que destacó la UNESCO y el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe iniciado en 1981, se otorgó especial prioridad a los grupos que permanecían al margen de los beneficios de la educación. Entre ellos destacaban los grupos afectados por la pobreza crítica que, normalmente, se encontraban ubicados en las zonas rurales o

¹⁷² En la *Declaración de México* (1979) se pone de manifiesto la “persistencia de una baja escolaridad en algunos países y una excesiva tasa de deserción en los primeros años de escolaridad, con la existencia de 45 millones de analfabetos en la región sobre una población adulta de 159 millones. Sistemas y contenidos de enseñanza a menudo inadecuados a la población a la cual se destinan; desajustes en la relación entre educación y trabajo; con una escasa articulación de la educación al desarrollo económico, social y cultural y, en algunos casos, deficiente organización y administración de los sistemas educativos”.

¹⁷³ JONES, G. (1979): op. cit., p. 72.

en las periferias de las ciudades; y las poblaciones indígenas, que además de sufrir la pobreza, sufrían incomunicación lingüística y cultural¹⁷⁴.

Se observó que para el logro de la democratización de la enseñanza, dado el alto índice de deserción escolar, era urgente elevar la calidad de la enseñanza y su rendimiento. Ello conllevó, como condición necesaria, la revisión de los currículos de los diversos niveles de educación y el desarrollo de recursos didácticos adecuados a los intereses y los objetivos sociales de los educandos, así como nuevos planteamientos de políticas de formación y perfeccionamiento de los educadores, los dirigentes y los técnicos de la administración de la educación¹⁷⁵. Y se insistió en la conveniencia de aplicar *"una pedagogía que fomentase la creatividad, la comprensión de las realidades y de los problemas mundiales, nacionales y locales, promocionando la apreciación, la conservación y el desarrollo del patrimonio y los valores culturales propios de cada región y cada país"*¹⁷⁶, ya que muchas estrategias habían fracasado por desconocer la relevancia de la dimensión cultural del desarrollo.

Destacó igualmente en esta década la persistencia de las demandas de descentralización educativa con el objeto de adecuar, en mayor medida, la educación a las necesidades y aspiraciones de las comunidades locales, a sus características culturales; pero sin perder de vista los objetivos nacionales¹⁷⁷ en educación. De hecho

¹⁷⁴ El resto de sectores a los que debería dirigirse dicho Proyecto fueron: población adulta de 15 o más años que no reciben educación y es analfabeta; población trabajadora expuestas al desempleo o subempleo; desempleados y subempleados; jóvenes y niños, en particular del medio rural; menores de seis años de edad en situación social de riesgo; y los discapacitados. Estos sectores de población se priorizaron durante la Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción del Proyecto Principal en la esfera de la educación en la Región de América Latina y el Caribe, celebrada en Quito del 6 al 10 de abril de 1981; en UNESCO/OREALC (1981): *Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un Proyecto Principal. Informe Final*, Santiago de Chile, p. 3.

¹⁷⁵ Se dio prioridad a la formación de personal nacional en los diferentes niveles necesarios: directivos y técnicos para la planificación central, técnicos regionales formados para la ejecución de políticas educativas y coordinadores o promotores comunitarios.

¹⁷⁶ UNESCO/OREALC (1981): op. cit., p. 5.

¹⁷⁷ Esta necesidad de organizar mejor el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos llevó a las agencias nacionales e internacionales, especialmente a los ministerios de planificación económica, a tratar de agrupar a las instituciones por sectores. Es así como se consolida la sectorialización en dos áreas fundamentales, la económica y la social, encontrándose el sector educativo ubicado en ésta última. A su vez por el énfasis otorgado a la educación permanente, el sector educativo comienza a subdividirse en otros subsectores: formal, no formal y cultural. Ello ponía de manifiesto que la Educación y la Cultura aún no eran entendidas como cuestiones indisolubles.

durante esta década comienzan las propuestas de Desarrollo Local y en materia educativa se pone de manifiesto con mayor contundencia:

“la necesidad de incrementar la participación de las comunidades en la planificación y gestión de los servicios educativos. Participación organizada desde la base, que constituye un derecho fundamental del hombre y que no debe interpretarse, en ningún caso, como una concesión. Además, se reconoce que la organización popular y la contribución comunitaria y de las asociaciones de educadores a la solución de los problemas educativos, representa un gran potencial de recursos que debe ser adecuadamente aprovechado”¹⁷⁸.

De hecho, doce países latinoamericanos descentralizaron durante esta década la administración educativa, ya fuese en los ámbitos provinciales, departamentales o municipales. Se consolidó una tendencia iniciada en la década anterior que se desplazaba, como sugiere Guadamuz Sandoval:

“(…) de una planificación centralizada en los ministerios de educación a una planificación descentralizada en los órganos de los organismos autóctonos pertenecientes al sector educación como es el caso de las universidades, y una planificación desconcentrada en las Direcciones Regionales de Enseñanza, a las que paulatinamente se les irá dando mayor capacitación, dotación de recursos y de apoyo logístico (...) que les permitan manejar las bases de información para vincularse a sub-redes y uniredes de informática con el propósito de facilitarles sus procesos de planificación, gestión y programación”¹⁷⁹.

De gran importancia fueron los trabajos que continuaron realizándose respecto a la relación entre educación y desarrollo, procurando *“integrar las acciones educativas con los proyectos de desarrollo económico y con los programas de salud y de capacitación para el trabajo”¹⁸⁰*, con el fin de hacer de la educación un factor contribuyente al desarrollo socioeconómico del país. Pero un matiz importante diferencia la planificación realizada en los ochenta de décadas anteriores, siendo prioritarios los métodos participativos y multisectoriales innovadores de planificación

¹⁷⁸ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): op. cit., p. 369.

¹⁷⁹ GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): op. cit., p. 47.

¹⁸⁰ UNESCO (1983): *Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Informe Final*, celebrada en Santa Lucía del 12 al 17 de julio de 1982, UNESCO, París, p. 17.

local o microregional¹⁸¹. Por ello se observan procesos de planificación global realizados en instancias centrales y nacionales, articulados con procesos de planificación regional que trataban de adecuarse a las demandas de las poblaciones a las que se dirigía la educación. Dichos planes se realizaban a largo y medio plazo con el objeto de que los propósitos a alcanzar fueran más reales, tratando de regirse por políticas nacionales basadas en un consenso nacional, pero en un marco de crisis económica que obligaba a la mejora de la eficacia de los sistemas educativos. A pesar del imperativo de los recortes presupuestarios, se insistió en que los resultados podían mejorarse; así, la obsesión por la eficacia se incorporó a la planificación educativa y la acompañará hasta la actualidad.

Bajo dichos planteamientos se llevó a término la cooperación subregional, regional e internacional, sufriendo un notable retroceso económico; de hecho, *“la financiación internacional de la educación quedó estancada durante los primeros años del decenio de 1980”*¹⁸².

El tipo de cooperación que se propuso fue de carácter horizontal bajo los principios de soberanía nacional y autodeterminación, en un contexto general donde primaba la cooperación vertical. Aún así, los esfuerzos se dirigieron a lograr una cooperación más amplia y efectiva entre países en desarrollo, con el objeto de compartir conocimientos y experiencias en el ámbito educativo; de tal manera que la educación se extienda:

*“a fin de que la población de cada país esté en medida de tomar mejor en su mano su propio desarrollo; promover las comunicaciones y los sistemas de información; favorecer, mediante el desarrollo de las ciencias sociales, la reflexión de cada sociedad sobre sí misma y ayudarla a sacar el mejor partido de los instrumentos de cambio sin perder su propia identidad”*¹⁸³.

¹⁸¹ Ejemplos de ello los encontramos en el proyecto oficial implementado en Costa Rica bajo el título de *“Planificación de base en la Sub-Región de los Santos”* y el proyecto “AUGE” desarrollado en Guatemala.

¹⁸² WCEFA (1990): *Declaración Mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Conferencia Mundial sobre Educación para todos, celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990 en Jomtien, Tailandia, Nueva York, p. 17.

¹⁸³ UNESCO (1979): op. cit., p. 27.

El mecanismo estimado como más adecuado para materializar las propuestas de cooperación regional y subregional fue el establecimiento de redes de innovación educativa para el desarrollo¹⁸⁴, las cuales vislumbraban su factibilidad ante el imponente avance de las telecomunicaciones. Se propuso la creación de sistemas de información que permitieran diseñar un perfil estadístico de cada país a fin de establecer objetivos, maximizar las capacidades y los servicios en los propios países, y conocer sus recursos disponibles para establecer vínculos de cooperación. En este último sentido adquirieron relevancia las instituciones formadoras de educadores y los centros dedicados al estudio sistemático del currículo, de la tecnología educativa y de las acciones innovadoras encaminadas a la alfabetización y a la educación de adultos. Destacaremos igualmente, los numerosos estudios estadísticos realizados en torno a las culturas (visión cuantitativa de la vida cultural) y el hecho de que se intensificaron “(...) *los intercambios dirigidos a un mayor conocimiento de las culturas nacionales en los países del Sur*”¹⁸⁵.

Las tareas que se propusieron dentro del marco de la cooperación horizontal se encaminaron a la identificación, el fortalecimiento y la coordinación de redes de información e intercambios ya existentes en la región; y al intercambio de especialistas nacionales en áreas prioritarias con el fin de fortalecer la cooperación horizontal, reducir costos, contribuir a evitar la fuga de cerebros y asegurar la continuidad y extensión de los esfuerzos realizados tras la finalización de los proyectos. Igualmente sobresalió la formulación de proyectos cooperativos de capacitación de personal especializado, tales como planificadores y administradores, especialistas en curriculum y tecnología educativa, formadores de educadores para la educación formal y no formal. Y destacaron los proyectos conjuntos de investigación socio-educativa, en particular los relacionados con el conocimiento de realidades educativas de los grupos humanos más pobres. La preparación y el intercambio de materiales didácticos fueron, tal vez, unas de

¹⁸⁴ Destaca en este sentido el Convenio Andrés Bello destinado al intercambio en materia educativa entre los países andinos. De hecho en 1982, la UNESCO coopera con la Secretaría Ejecutiva Permanente del Convenio "Andrés Bello" para realizar en Bogotá (1982) un Seminario en el que se proponen numerosos proyectos específicos dirigidos al apoyo del Proyecto Principal de la UNESCO y cuyas acciones son encaminadas fundamentalmente a: 1) la promoción de una red subregional de organización y divulgación de información y de materiales; 2) apoyar la producción nacional y regional de materiales didácticos; y 3) facilitar el intercambio de recursos humanos y de experiencias nacionales en el espíritu de cooperación técnica horizontal entre países. Otra experiencia relevante en el Proyecto de “Investigación de Necesidades Educativas Básicas” desarrollado bajo el auspicio de la UNESCO y la OEA (anteriormente señalado) o el Proyecto “Red de Sistemas Educativos para Centroamérica”.

¹⁸⁵ HARVEY, E.R. (1991): op. cit., p. 85.

las tareas más tangibles ya que materiales elaborados en un país latinoamericano concreto eran utilizados en el resto de la región. Pero en líneas generales, los proyectos en esta década apuntaron a menudo a:

“(...) reforzar ciertos cambios en las políticas nacionales de educación, en lo que respecta por ejemplo a la asignación de recursos presupuestarios a la educación o a la política relativa a las becas de estudio (...) Las obligaciones financieras obligan también a considerar con más prudencia los proyectos de ampliación de la educación y a dar prioridad a la rehabilitación de las instalaciones existentes, a la mejora cualitativa y al desarrollo institucional”¹⁸⁶.

Así, al finalizar la década, y a pesar de las fuertes restricciones en materia educativa como en el resto de los sectores básicos, en 1988 había más de 110 millones de alumnos matriculados en los cuatro niveles del sistema formal de educación, producto del esfuerzo realizado para garantizar el acceso universal a la primaria y la extensión de oportunidades en la educación secundaria¹⁸⁷. Pero en realidad, no se logran grandes éxitos en lo que respecta a la continuidad en el sistema educativo, ya que en la fecha anteriormente señalada, un 30% de los alumnos que ingresaban en el primer año no aprobaban el cuarto grado de educación primaria; y un 50% abandonaba el sistema escolar antes de finalizar la educación primaria, de seis, siete u ocho años, según los casos, localizándose los altos porcentajes de fracaso escolar en los sectores más pobres¹⁸⁸.

Se puede afirmar, en resumen, que el acceso tiende a ser universal en los países más desarrollados y en las zonas urbanas de los países empobrecidos, avanzando la educación preescolar¹⁸⁹, los programas de alfabetización y la educación no formal; y persistiendo serias limitaciones en el medio rural, en las regiones de extrema pobreza y

¹⁸⁶ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): op. cit., pp. 86 y 87.

¹⁸⁷ El aumento de matrícula es especialmente significativo en el nivel preprimario donde en 1988 se atiende a un 14% de la población de 0 a 5 años. En la educación básica, la matrícula crece hasta alcanzar la tasa neta de escolarización del 87,6% de la población entre 6 y 11 años. Para el grupo de 9 y 10, la tasa neta de escolarización supera el 93%. Y se produce la extensión de la permanencia como alumnos regulares a 5 años o más; SIRI/UNESCO/OREALC (1992): *Situación Educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*, UNESCO, Santiago de Chile, p. 11.

¹⁸⁸ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): op. cit., p. 413.

¹⁸⁹ Las acciones encaminadas a la educación preescolar se intensificaron notablemente en la mayoría de los países latinoamericanos aunque la cobertura se concentró en zonas urbanas, salvo raras excepciones donde el sector público expandió la atención a niños de zonas rurales; en *Ibidem*, pp. 413 y 414.

en los asentamientos indígenas. La lucha contra el analfabetismo obtuvo resultados importantes¹⁹⁰, aunque persistieron problemas graves entre los habitantes de más de cuarenta años y en la población indígena a pesar de los intensos programas bilingües¹⁹¹.

El hecho de ignorar las circunstancias sociohistóricas de cada una de las lenguas y su situación de marginalidad en el amplio sistema social, creó serias dificultades a la hora de incorporar los programas bilingües. Porque en realidad, los programas de educación bilingüe indicaban exactamente lo que eran o trataban de ser, no haciendo referencia a las culturas que mantenían vivos los idiomas acosados. Así, poco a poco, se fue reconociendo que la persistencia del analfabetismo en grupos culturales marginados estaba asociada a factores de tipo económico y político que constituyen parte de la misma realidad global y, por tanto, era indispensable para su erradicación, la transformación también global de esa realidad; es decir, la lucha contra la pobreza y la injusticia social.

El reconocimiento de la injusticia cultural asociada a la injusticia social no se reflejó de forma homogénea en todos los países latinoamericanos. En aquellos con un alto índice de poblaciones indígenas se reconoció, en líneas generales, que la gravedad del problema no sólo está asociada a la condición analfabeta de esas poblaciones, sino a la falta de respeto por sus valores culturales y por su organización social. *“Los años ochenta constituyen un hito en el sentido de que el propio movimiento indígena sustenta que las lenguas y las culturas no sólo deberían servir de puente para la adquisición de la lengua y la cultura criolla mestiza sino también para pensar y profundizar en la propia historia sociocultural”*¹⁹².

¹⁹⁰ En 1990 el número de analfabetos absoluto en América Latina y el Caribe era de 42.5 millones de personas, mientras que en 1980 la cifra ascendía a 44.3 millones. Al tiempo, en este mismo periodo se logró alfabetizar a un total de 68.8 millones de habitantes correspondientes al incremento de población adulta en este período; en SIRI/UNESCO/OREALC (1992): op. cit., p. 19.

¹⁹¹ En el intento de dar cobertura nacional a los procesos de alfabetización y post-alfabetización en lenguas vernáculas destaca Ecuador. Puede consultarse al respecto LEMA, E. (1991): op. cit., pp. 95-100. Fueron igualmente destacadas las campañas de alfabetización desarrolladas en Nicaragua bajo el régimen sandinista y en Bolivia.

¹⁹² MOYA, R. (1991): *“Ecuador: bilingüismo y educación”*, art. publicado en *Ibidem*, p. 107.

Los países del Caribe de habla inglesa destacaron la importancia de las lenguas nativas y su repercusión en el ámbito educativo¹⁹³. Entre las diversas labores realizadas destacaremos la orientación de *“la acción intensiva de la alfabetización a poblaciones reconocidas como prioritarias procurando, particularmente en el caso de grupos indígenas, el respeto a sus valores culturales y de su organización social, así como, cuando ello resulte necesario y conveniente, la alfabetización en el idioma nativo y la enseñanza del idioma oficial como segunda lengua”*¹⁹⁴.

Con tal objeto fueron formados numerosos maestros indígenas pertenecientes a las mismas comunidades, se inició la formación y la capacitación de profesores bilingües, y se comenzaron a adaptar los currículos a las características de dichas poblaciones. La búsqueda de la autonomía en la construcción simbólica del conocimiento comenzó su andadura, intentando alejarse de los efectos simbólicos de la dominación, sobre todo en aquellos programas dirigidos a las poblaciones indígenas que aún permanecían en contacto con el medio natural. Hemos de recortar que las propuestas de Desarrollo Sostenible comenzaban a prosperar, y entre sus demandas se incluía la recuperación de aquellas tradiciones y valores respetuosos con el medio ambiente que permitieran otras maneras de desarrollo. Estas ideas calaron en las propuestas formuladas desde el ámbito educativo, aunque existió una enorme brecha entre los planteamientos realizados y las prácticas llevadas a término.

Hay que señalar, por su relevancia, que los currículos estatales dirigidos al resto de la población del país no eran modificados con el fin de incorporar elementos de la pluralidad cultural nacional. La revisión de los currículos en este caso se realizó, en líneas generales, respecto a los programas de estudio y evaluación, dando un mayor énfasis a la asesoría curricular y a la inspección escolar¹⁹⁵. Los límites respecto a la educación para la pluralidad cultural en el seno de las naciones fueron muy elevados. Si bien en materia cultural se observó que las propuestas elaboradas desde los organismos internacionales recogían y reflejaban las propuestas interculturalistas (aún limitándose a un pensamiento axiológico y obviando notables aportes respecto a las relaciones

¹⁹³ En UNESCO (1982): *Prioridades, metas*, UNESCO, París, p. 18

¹⁹⁴ Idem.

¹⁹⁵ En GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): op. cit., p. 240.

culturales); lo cierto es que en materia educativa los avances teóricos continuaron las propuestas multiculturalistas elaboradas en los setenta (de hecho en los ochenta no se elabora ningún instrumento internacional relevante y específico en materia de educación). Las sugerencias de respeto a las diferencias, extraordinariamente centradas en las etnias y limitadas, en el mejor de los casos, al respeto de sus propias características, continuaron vigentes sin producirse la incorporación de las culturas silenciadas en los currículos nacionales.

En la práctica nos encontramos con una propuesta educativa muy similar a la ya existente para la población no indígena; y propuestas de menor envergadura dirigida a algunos grupos culturales no dominantes caracterizadas por acciones dirigidas al desarrollo de programas bilingües.

Se utilizaban materiales didácticos respetuosos con aspectos culturales propios de los grupos silenciados, pero éstos se limitaban a las 'formas' (dibujos, expresiones, ejemplos...), correspondiendo su 'fondo' (la visión del mundo, las prácticas comunicativas, la estructura de pensamiento, la lógica utilizada,...) a la cultura occidental. Es decir, que los materiales gozaban de una adaptación lingüística ('identidad profunda') y también "estética" (lo que hemos denominado 'identidades superficiales'); pero el resto de 'identidades profundas' no eran incorporadas. Además, en líneas generales, las escasas adaptaciones curriculares se caracterizaron por: la obsolescencia de los conocimientos presentados, la fragmentación de los conocimientos y la descripción memorística de las manifestaciones de los fenómenos y no de sus causas; se limitaron, en definitiva, a incorporar algunos elementos tomados de la literatura oral, la música y el folclore.

A pesar de todos los esfuerzos realizados, al cierre de la década perdida nos encontramos con un deterioro del sistema educativo caracterizado fundamentalmente por las malas condiciones de trabajo, empleo y salario de los docentes, los escasos medios educativos disponibles, un alto índice de repetición y deserción escolar y una disminución del escaso crecimiento de la enseñanza postobligatoria, todo ello especialmente en las familias de bajos ingresos. Los fuertes programas de ajuste

estructural aplicados en la región latinoamericana perjudicaron a los sectores más desfavorecidos, y más concretamente a su educación.

En materia de planificación educativa nos encontramos que en general,

*"(...) la investigación educativa, aunque ha ido incorporando a su quehacer algunos elementos de índole cualitativo, sigue realizando acciones que apoyan la concepción tradicional de la planificación, incursionando tímidamente en la investigación pura o investigación aplicada, para conocer más a fondo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para saber por qué se aprende, el qué se enseña y cómo se enseña, en función de la relevancia de necesidades de las diversas regiones o grupos con que cuenta un país. Estos pálidos esfuerzos, de una u otra manera, conducen a una planificación cualitativa, pero aún no han sido incorporados a un plan de trabajo sistemáticamente desarrollado por un ministerio de educación"*¹⁹⁶.

Y la participación educativa continuó dejando mucho que desear, sobre todo en lo que respecta a la toma de decisiones y a la formulación de políticas. A ello debemos agregar innumerables carencias, entre las que destacamos la falta de proyectos sistemáticos en la educación inicial, la educación técnica de nivel medio, las carreras cortas no universitarias y la educación superior.

Ante esta panorámica educativa, a finales de los ochenta, se siguió dando prioridad¹⁹⁷ a centrar los esfuerzos en alcanzar de forma progresiva el objetivo de la educación general mínima de 8 a 10 años de duración, aunque hay que señalar que este propósito varió en gran medida dependiendo del estado de la educación en los diferentes países. Se insistió en la lucha contra la repetición, la deserción y el fracaso escolar, destacando la diferenciación entre las causas exógenas y endógenas del fracaso de los sistemas educativos que no lograban los resultados esperados. Se reiteró la necesidad de establecer una estrecha vinculación entre los programas de alfabetización y los de capacitación para el trabajo o los programas socioeconómicos comunitarios. Y se

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 51.

¹⁹⁷ Concretamente en la Segunda Reunión del Comité celebrada en Bogotá del 24 al 28 de marzo de 1987; en UNESCO (1987): *Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Informe Final*, UNESCO, París, p. 30.

insistió en la urgencia de implementar programas postalfabetizadores vinculados a la capacitación profesional y los derechos y responsabilidades cívicas y sociales.

En materia cultural, comenzó a ponerse de manifiesto una seria preocupación en las naciones para afrontar el reto de los estados multiculturales frente a la necesidad de cohesión nacional, dentro de un marco de políticas sociales respetuosas con las diferentes identidades culturales. Los interrogantes respecto al reto de lograr la integración regional y subregional atendiendo la diversidad cultural latinoamericana comenzaron a tener un importante espacio en el ámbito educativo, iniciándose debates respecto a la clase de educación deseable para las poblaciones indígenas, sobre la técnicas y metodologías de la educación popular y sobre el rol de las lenguas vernáculas en la educación.

Los diversos y numerosos problemas presentados a la hora de implementar diversas experiencias en materia de educación bilingüe, constituirán un importante aprendizaje que tendrá amplias repercusiones en la década de los noventa, a pesar de que “*el tratamiento de las lenguas en contextos plurilingües o bilingües no ha sido lo suficientemente sistematizado*”¹⁹⁸ en América Latina. Hemos de tener en cuenta que uno de los problemas más graves a los que se enfrentó la alfabetización en el idioma materno era la falta de un alfabeto común en las lenguas vernáculas¹⁹⁹. Este largo proceso iniciado en los años ochenta constituyó un importante avance para poder poner en práctica una verdadera educación bilingüe, pero todavía hoy no ha concluido²⁰⁰.

Igualmente fueron importantes las reflexiones generadas respecto al uso del idioma materno desgarrado de su cultura. En líneas generales, las políticas educativas continuaron entendiendo la educación bilingüe como transicional y compensatoria; es

¹⁹⁸ RIVERO, J. (1991): “*Bolivia: el SENAEP. Importancia y limitaciones*”; art. publicado en VV.AA. (1991): op. cit., p. 50.

¹⁹⁹ Por ejemplo, en Bolivia será en junio de 1984, mediante el Decreto Supremo 20227, cuando se oficialicen los alfabetos aymará y quechua y se establezca la obligatoriedad de la enseñanza de acuerdo con la etnorregionalidad. La unificación del guaraní se aprobó en una Resolución Ministerial Boliviana de 1.987. En esta década también se inician acuerdos binacionales para las lenguas utilizadas en dos estados, como es el caso del kwaiker en Ecuador y Colombia, y el quechua en Perú y Bolivia.

²⁰⁰ Por ejemplo, los mapuches chilenos escriben su lengua en tres alfabetos diferentes; al igual ocurre con la lengua guaraní en Paraguay. Y en Perú persiste la discusión respecto a la representación de las vocales del quechua. Esta falta de acuerdo continúa dificultando que los procesos de alfabetización se realicen en las lenguas ancestrales.

decir, un camino más fácil hacia el castellano y hacia la cultura occidental. La incorporación de la enseñanza en la lengua materna incidiendo escasamente en los contenidos y valores propios de la educación, sujetos o limitados a la cultura hegemónica, supuso una mayor y más fácil asimilación cultural, agudizando el silencio de las culturas marginadas y facilitando en última instancia, la desaparición de las lenguas y culturas silenciadas. Así las cosas, en palabras de Javier Medina, *“la educación bilingüe es una sofisticada castellanización”*²⁰¹.

Pero no podemos ignorar que algunas iniciativas, tanto en el sector formal²⁰² como no formal, entendieron la educación bilingüe como una educación de mantenimiento del idioma materno y de su revalorización en el marco de una educación intercultural; percibiendo *“la necesidad de definir políticas culturales y educativas para dichas poblaciones, congruentes con los principios de bilingüismo y del interculturalismo, que promuevan la capacitación de maestros nativos. y que proporcionen un mayor aporte financiero y una mayor autonomía de gestión a las respectivas organizaciones indígenas”*²⁰³. Y es que, en palabras de Luis Enrique López:

la educación bilingüe, *“(…) al igual que cualquier otro tipo de educación, no constituye una concepción neutra, carente de contaminación ideológica, sino, por el contrario, implica una postura determinada respecto de sectores históricos-sociales secularmente marginados por la colonización de la cual han sido objeto”*²⁰⁴.

Podemos concluir señalando que en la década de los ochenta se extendieron los programas bilingües transicionales hacia el castellano producto de incontables estudios, que demostraban su utilidad para la eficacia de la educación²⁰⁵; pero también surgió, en algunos ámbitos muy limitados, la educación intercultural bilingüe. Ésta será la

²⁰¹ En CÁRDENAS, V.H. (1991): *Bolivia: hacia una educación intercultural*; art. publicado en VV.AA. (1991): op. cit., p. 50.

²⁰² Un ejemplo pionero en educación formal lo encontramos en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural producto de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación Ecuatoriano y la GTZ. En su marco se desarrolló una propuesta para la primaria completa en quechua-castellano para toda la sierra y en las áreas amazónicas donde se habla el quechua.

²⁰³ GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): op. cit., p. 34.

²⁰⁴ LÓPEZ, L.E. (1991): op. cit., p. 75.

²⁰⁵ Sobre las numerosas ventajas del uso de una educación bilingüe puede consultarse LÓPEZ, L.E. (1998): op. cit., pp. 51-90.

protagonista en la última década del siglo XX y se definirá, según Luis Enrique López y Wolfgang Küper, como:

“una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas, tanto en el plano oral como el escrito”²⁰⁶.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE INICIA SU ANDADURA EN LA DÉCADA DE LOS NOVENTA.-

“Cualquier pueblo consciente, que tenga un poco de respeto por sí mismo, no se deja transculturalizar, así, gratuitamente (...) no abandona su propia cultura. La guarda y la defiende, la preserva y la desarrolla”.

Rutzijol (1992)

La década de los noventa será atendida con mayor detenimiento dado que sus tendencias persisten hasta la actualidad; siendo precisamente las circunstancias actuales las que se analizarán a la luz de los planteamientos expuestos en la primera parte de este trabajo. Así, partiendo de la práctica y de la realidad, podremos sugerir con la prudencia y la urgencia que exigen los tiempos actuales, las líneas y planteamientos que deberían regir una cooperación educativa internacional al servicio de la justicia social y cultural²⁰⁷.

El Consenso de Washington condicionó en gran medida todas las políticas de cooperación internacional y el sector educativo no permaneció ajeno a su influencia. El fracaso de la aplicación de los programas de ajuste estructural realizada en la década anterior supuso desde este enfoque, la revisión de la dureza y rigidez de dichos

²⁰⁶ LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): op. cit., p. 48.

²⁰⁷ Este reto será afrontado en el Capítulo Cuarto de este trabajo.

programas, admitiéndose que los Estados podían desempeñar algún papel en beneficio de sus poblaciones, aunque éste fuese ínfimo. Así, se reconoce entre otras cuestiones ya señaladas, que los Estados tendrían que ser los garantes de la educación y la sanidad, debiendo al llegar el s. XXI extender la primaria en todos los países (2.015) y eliminar las disparidades de género en primaria y secundaria (2.005)²⁰⁸. Ello no implicaba que los Estados asumiesen la promoción y la financiación de la educación, únicamente tenían el deber de garantizar que los ciudadanos dispusieran de dichos servicios a través de las regulaciones legales pertinentes. Con objeto de colaborar en dichos logros, los programas de cooperación educativos se limitaron a paliar las necesidades básicas de los sectores más vulnerables. Es decir, se siguió una 'política de mínimos' para una parte no tan mínima de la población: mujeres y comunidades indígenas.

Estas tendencias repercutieron en los resultados logrados en materia educativa, aunque los planteamientos del Desarrollo Humano calaron en gran medida en los organismos internacionales con fines educativos. Dicho enfoque fue acogido con gran rapidez y vigor gracias a que dicha propuesta incluye en la medición del desarrollo parámetros educativos, comenzando a ser reconocida la educación como un factor clave e imprescindible del desarrollo de los pueblos. De este modo, nos encontramos con relevantes diferencias entre los propósitos anhelados a inicios de los noventa y los resultados alcanzados al finalizar el siglo XX; propósitos inspirados en el Desarrollo Humano frente a resultados limitados en el marco del Consenso de Washington. Por ello estimamos conveniente presentar inicialmente los objetivos planteados y las sugerencias realizadas en materia educativa, para exponer posteriormente las acciones y los resultados logrados.

²⁰⁸ Objetivos propuestos por el CAD en el marco de la OCDE.

Las propuestas, las ilusiones.-

En 1991 tiene lugar la *Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC IV)*²⁰⁹ en el marco de la UNESCO, momento en el que se trazan las tendencias educativas de la última década del siglo XX. Las propuestas elaboradas quedaron materializadas en la *Declaración de Quito*²¹⁰ (1991), en la cual se establece un nuevo estilo de desarrollo educativo, teniendo como líneas estratégicas²¹¹:

- La articulación cualitativa entre la educación y las estrategias de desarrollo a medio y largo plazo, intentando conjugar las políticas educativas y las políticas sociales vigentes. A ello se debe que los proyectos intersectoriales sean apreciados en mayor medida que los proyectos estrictamente educativos. Se añade además que dichas políticas deben posibilitar una distribución equitativa de los beneficios del crecimiento económico.
- La modernización de las modalidades de planificación y gestión ajustadas a los procesos de descentralización vigentes y dirigidas a un aumento de la responsabilidad sobre los resultados educativos.
- La diversificación de las fuentes de financiación del sistema educativo y la mayor coordinación en el uso y destino de los fondos procedentes del tesoro público y la cooperación internacional, a fin de compatibilizar los objetivos de los organismos internacionales con las políticas y prioridades nacionales.

²⁰⁹ Uno de los aspectos más destacados de sus conclusiones fue la insistencia en reforzar los mecanismos de cooperación educativa entre los países latinoamericanos, tanto bilaterales como regionales y subregionales. Igualmente se señaló la urgencia de una mayor coordinación y cooperación entre los organismos internacionales de cooperación y la necesidad de estrechar vínculos de cooperación entre los Estados y los organismos no gubernamentales, que poco a poco habían ido adquiriendo mayor protagonismo en sus acciones a favor del desarrollo en general y de la educación en particular.

²¹⁰ Ver al respecto UNESCO / OREALC (1991): "*Declaración de Quito*", en el Boletín del Proyecto Principal de Educación, nº 24, abril 1991, Santiago de Chile.

²¹¹ UNESCO (1991): *Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. Informe Final*, en la Recomendación Relativa a los Planes Nacionales de Acción, UNESCO, Quito, pp. 21-31.

- La democratización y participación como estrategias del desarrollo educativo, dando prioridad a los sectores más desfavorecidos y asegurando el acceso de éstos a la educación formal y no formal; promoviendo contenidos y métodos que garanticen una educación democrática y la participación activa de todos los agentes educativos en la toma de decisiones.
- Con el objeto de lograr consensos nacionales en materia de políticas educativas que garanticen la continuidad de los esfuerzos estatales, se tratan de articular nuevas alianzas en torno a la educación, donde la participación de las ONGs, las universidades y los grupos de renovación pedagógicas adquiere relevancia.
- La transformación de las escuelas en centros de desarrollo cultural comunitario a través de la participación de las familias, asociaciones y los medios de comunicación, en un contexto proclive al Desarrollo Local y Endógeno dentro del modelo de desarrollo capitalista.
- Una nueva conceptualización de la alfabetización y de la educación básica de adultos, entendiendo la primera como parte consustancial de la segunda. Otra tendencia relevante es la consideración no sólo del analfabetismo absoluto sino del funcional²¹², otorgando prioridad a la atención de jóvenes y mujeres excluidos del sistema educativo formal.
- La reorientación del currículo para mejorar la calidad de la educación básica, basándose en las necesidades básicas de aprendizaje derivadas de las características y orientaciones de cada país. Entre ellas destacan tanto las de carácter instrumental, que dan acceso a los códigos de la información, a su procesamiento y a su expresión y aquellas de carácter ético-transformador, referidas a la relación consigo mismo, a la identidad cultural y al medio ambiente. En este sentido, se recomienda la generación de currículos abiertos, flexibles y diversificados, que compatibilicen los

²¹² Para mayor información respecto al analfabetismo funcional en América Latina puede consultarse LONDOÑO, L. O. (ed.) (1990): *El Analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*, Segunda Parte de la obra titulada *El analfabetismo funcional en América Latina y España*, Serie Quinto Centenario, Editorial Popular /OEI, Madrid, pp. 97-170.

contenidos universales y comunes para todo el país, con contenidos regionalizados que respondan a una mayor pertinencia cultural.

Para tales propósitos, como hemos señalado en el apartado anterior, los países latinoamericanos comenzaron por decretar constitucionalmente el derecho a la educación y, en líneas generales, se defendió la responsabilidad de los Estados para hacer efectivo este derecho, pero sin dejar de insistir en la necesidad de la búsqueda de financiación privada. El reconocimiento legal del derecho a la educación se vio favorecido por la *Declaración Mundial sobre la Educación para todos*²¹³ que se proclama en un marco de elevado consenso. Su propuesta parte de que “*los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y promover el desarrollo*”; siendo el objetivo de la educación “*la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes*” (art. 1.2.).

Igualmente destaca en dicho documento, la necesidad de que la educación primaria sea universal y garantice la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, teniendo “*(...) en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad*” (art. 5). Con tal objeto se propone la realización de programas de alfabetización en la lengua materna ya que ello “*refuerza la identidad y la herencia cultural*” (art. 5). De hecho se inicia una tendencia generalizada a considerar la lengua castellana como segunda lengua en aquellos casos en que la educación vaya dirigida a grupos culturales no dominantes. La utilización de las lenguas silenciadas como instrumentos 'amplificadores' del castellano comenzó a ponerse en cuestión, y se consideró que debían tener la función que realmente les corresponde; es decir, ser 'transmisoras' de las culturas hasta el momento asediadas.

Esta propuesta del bilingüismo no se realiza ajena a la búsqueda de la equidad, priorizándose con tal objeto la educación dirigida a los niños de la calle, las mujeres, las poblaciones rurales y las poblaciones indígenas, minorías étnicas, raciales y lingüísticas (art. 3.4.); y reconociendo que la “*amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y*

²¹³ Aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (art. 1.1.).

En su *Marco de Acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* se indica el papel que debe desempeñar la cooperación educativa Internacional, poniéndose de manifiesto que:

“el propósito primario de la cooperación bilateral y multilateral debería definirse con verdadero espíritu de asociación: no se trata de trasplantar modelos familiares sino de ayudar al desarrollo de la capacidad endógena de las autoridades de cada país y de sus colaboradores nacionales para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje”²¹⁴.

Y se insiste en la necesidad de orientar los gastos militares a gastos educativos, de aligerar el pago de la deuda y de aplicar políticas de ajuste estructural que protejan unos niveles adecuados de financiación educativa²¹⁵.

Si bien este instrumento internacional diseña estrategias generales de acción a favor de las culturas acosadas, será el documento *educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia*²¹⁶ el que sugiera los lineamientos más específicos que caracterizarán los empeños de la década de los noventa. En él se manifiesta un reconocimiento explícito y reiterado de la necesidad de que la educación permita el conocimiento y la valoración de las diversas identidades culturales²¹⁷, calando por fin los planteamientos interculturalistas vigentes en la década anterior en materia cultural. Y se expresa la necesidad de la transformación de los estilos tradicionales de la acción educativa, de tal manera que la educación pudiera:

²¹⁴ WCEFA (1990): op. cit., pp. 5 y 6.

²¹⁵ *Ibidem*, pp. 17 y 18.

²¹⁶ Actualización de la Recomendación de 1974 sobre la educación internacional, aprobada en 1995.

²¹⁷ Así, los centros de enseñanza deben convertirse en lugares donde se practique la democracia y se aprenda la diversidad y la riqueza de las identidades culturales (anexo I. 2.2.); los materiales didácticos y los manuales escolares deben mejorarse con miras a educar ciudadanos solidarios abiertos hacia otras culturas (anexo I.2.4.); y debe darse prioridad a la formación del profesorado en materia de diversidad cultural (anexo I.2.5.).

" (...) desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fomentar la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos" (anexo II. II. 8.).

Las líneas concretas de acción indican la necesidad de reformar los programas de estudio para lograr en los educandos:

"(...) el conocimiento, el entendimiento y el respeto de la cultura de los demás, dentro de cada país y entre los distintos países, y vincular la interdependencia mundial de los problemas a la acción local. Habida cuenta de las diferencias religiosas y culturales, corresponde a cada país determinar qué enfoque de la enseñanza de carácter ético se adapta mejor a su contexto cultural" (anexo II.IV.17.).

Respecto a los materiales y recursos pedagógicos se insta para efectuar *"las revisiones necesarias en los manuales a fin de eliminar los tópicos negativos y las imágenes deformadas del <<otro>> (...) Los manuales deben presentar diferentes perspectivas sobre un tema determinado y reflejar claramente el contexto nacional o cultural al que se refiere"* (anexo II.IV.18.). Y con el fin de forjar el entendimiento entre los diferentes grupos de la sociedad, se afirma que *"han de respetarse los derechos a la educación de las personas que pertenezcan a minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas, así como de las poblaciones indígenas, lo que también debe reflejarse en los planes de estudio, en los métodos y en la forma en que se organiza la educación"* (anexo II.IV.29.).

Estas sugerencias son muy significativas y apuntan a lo que hemos denominado <<**Educación Intercultural**>>²¹⁸. Su avance es realmente importante, ya que de la defensa y el reclamo de escuelas representativas de cada cultura reivindicado desde los años setenta, se progresa hacia el reclamo de la incorporación en todas las escuelas y para toda la población de la diversidad de contenidos, métodos y tipos de organización respetuosos con la diversidad cultural; lo cual, en última instancia, obliga al mutuo conocimiento en el marco educativo²¹⁹. En cambio, se puede observar con claridad en el análisis de los instrumentos internacionales destinados expresamente a la educación que las propuestas mestizas aún no han sido reflejadas en ellos pero, como ya observamos, ni tan siquiera en el ámbito cultural, más pionero a este respecto, se ha producido dicho logro. La <<**Educación para el Mestizaje**>>²²⁰ no ha llegado en líneas generales a América Latina, pero tampoco lo ha hecho a otras realidades.

La cooperación educativa internacional en América Latina mantiene las tendencias establecidas en el decenio anterior²²¹ y además, se propone alcanzar metas extremadamente ambiciosas, a la luz de la situación actual y no de los derechos fundamentales. Entre ella destacamos:

²¹⁸ Se entiende en este trabajo por <<**Educación Intercultural**>> aquella que tiene como objetivo el enriquecimiento de todas las culturas mediante el diseño de estrategias de intercambio y conocimiento recíproco en un marco de diálogo e igualdad. Esto supone un gran avance respecto a la educación multiculturalista, aunque no termina de ahondar en el problema principal que plantea todo encuentro cultural; es decir, no tiene en cuenta que todo intercambio debe generar cambios en las culturas implicadas, cambios para su mejora, conllevando inevitablemente la pérdida de elementos culturales en caso de conflicto. Esta propuesta otorga escasa relevancia a la reflexión, autocrítica y la crítica cultural. En consecuencia, dicha propuesta, a pesar de sus importantes aportaciones, parece un tanto irreflexiva y contribuye únicamente a solucionar los problemas de la convivencia cultural, del mutuo respeto, pero no del enriquecimiento que muchas veces pasa por el conflicto y su resolución.

²¹⁹ Una propuesta clara y directa respecto a la necesidad de incorporar valores culturales no hegemónicos en los currículos escolares la encontramos en la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüística*, aprobada en 1993 por la ONU, en cuyo art. 4.4. se señala que: “Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener las oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto”.

²²⁰ La <<**Educación para el Mestizaje**>> es aquella que tiene como objetivo la transformación de las culturas, lograr su mejora a través del conocimiento de la pluralidad cultural existente mediante estrategias de autocrítica y crítica cultural a la luz de una ética política que promueva la justicia social y cultural. Ello en muchas ocasiones será motivo de conflictos, teniendo que generar el sistema educativo estrategias que faciliten el análisis y la búsqueda de vías para su resolución, buscando un difícil equilibrio entre los procesos de endoculturación y aculturación.

²²¹ Como se pone de manifiesto en el II Plan Regional de Acción (1990-1995); en UNESCO (1990): *Tercera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Informe Final*, celebrada en Guatemala del 26 al 30 de junio de 1989, UNESCO, París, pp. 27-34.

- Apoyar la elaboración, actualización y ejecución de planes nacionales en educación estableciendo como campos prioritarios de acción las políticas, planificación y gestión encaminadas a reformas administrativas en los nuevos contextos de descentralización estatal, de participación y de intersectorialidad, promoviendo políticas asociadas al Desarrollo Local. De hecho, la década de los noventa se caracteriza, como ya hemos señalado, por fuertes procesos estatales de descentralización política en casi todos los países latinoamericanos, teniendo directas consecuencias en el ámbito educativo.
- El diseño de estos planes se trata de realizar de forma participativa, mediante procesos de 'abajo hacia arriba' siguiendo las metodologías de planificación participativa. Así se observa, el interés desde los niveles centrales de gestión por asegurar la capacidad de sus recursos humanos para determinar las orientaciones generales de política, seguimiento y evaluación de la educación. Y a la par, se pone en evidencia una preocupación por desarrollar los mecanismos necesarios en los niveles administrativos locales, de tal manera que éstos dispongan de la capacidad y la autonomía necesaria para descentralizar los servicios educativos. Para ello reclaman el apoyo de los organismos internacionales y las experiencias de otros países en dichas materias, fundamentalmente de la región.
- Identificar y movilizar nuevos recursos materiales y financieros.
- Mejorar los sistemas de información e investigación existentes bajo indicadores homogéneos y fiables.
- Mejorar la calidad de los programas de alfabetización y educación básica mediante la experimentación y evaluación de nuevas opciones pedagógicas, tanto en lo que respecta a la alfabetización, a la educación básica y a la educación formal y no formal.
- Apoyar las industrias pedagógicas y políticas editoriales regionales, haciéndose eco de las propuestas elaboradas desde el NOMIC en décadas anteriores.

- Fomentar y fortalecer las redes de cooperación horizontal ya iniciadas en los ochenta.

Las acciones: políticas educativas implementadas y marcos legales que las amparan.-

Para poder lograr los propósitos señalados en el apartado anterior, los organismos internacionales realizaron incontables y diversas acciones en la región latinoamericana y apoyaron a los Estados a llevar a cabo reformas educativas en favor de la pluralidad cultural.

En materia de cooperación educativa internacional se desarrollaron numerosos proyectos de participación y organización comunitaria para la gestión local y regional del desarrollo, teniendo la dimensión educativa un importante papel. La propuesta de fomento de la participación popular promovida desde el PNUD en el marco del Desarrollo Humano, donde la participación cultural era considerada un derecho inalienable e imprescindible en el desarrollo, tuvo su reflejo a la hora de diseñar proyectos educativos, no permaneciendo éstos ajenos a la cultura. Igualmente, la intersectorialidad, ya demandada con anterioridad, adquiere enorme relevancia y a excepción de los proyectos destinados a infraestructura, escasos fueron los proyectos o programas que no incluyeron el sector educativo para el logro de sus objetivos.

El diseño de proyectos de Desarrollo Sostenible fue sin duda el más exitoso en los noventa, planteando en la mayoría de los casos la defensa de los valores y conocimientos tradicionales respetuosos con el medio ambiente, los cuales debían ser rescatados ante su inminente desaparición. En esta línea de trabajo, la incorporación de dichos aspectos pareció no presentar resistencias ni dificultades, siendo tal vez esta parcela de las culturas silenciadas asociada a las poblaciones indígenas, la que mayor cobijo ha conseguido en los proyectos que incluyen la educación en su formulación. Destacó también el diseño de proyectos encaminados a la recuperación del patrimonio intangible de la humanidad, desarrollándose en dicho sentido la recopilación de lenguas

en peligro de desaparición, músicas tradicionales²²²,... no limitándose a las reconstrucciones arquitectónicas, las cuales habían sido la tónica general hasta el momento.

Pero dado el tema que nos atañe, una de las labores más importantes realizadas desde los organismos internacionales fue el apoyo a los Estados en materia de asesoramiento legal a la hora de iniciar reformas educativas y de planificar sus sistemas educativos; además de contribuir financieramente al funcionamiento de la educación pública latinoamericana. Y dado que se observan peculiaridades destacables en casi todos los países, expondremos detalladamente sólo aquellos países que hemos seleccionados para esta investigación: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. A pesar de ello, en líneas generales puede afirmarse que los principios que han inspirado las últimas reformas educativas latinoamericanas se encuentran encaminados al logro de la calidad, la eficacia, la democracia, la participación a través de procesos de descentralización y el reconocimiento de la diversidad.

- **México:**

En 1989, bajo la presidencia de Salinas de Gortari, se inicia la llamada modernización educativa y tras tres años de conflictivas negociaciones se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, que dio lugar a una reforma cuyos principales objetivos giraron entorno a la descentralización, la revisión del currículo y la revalorización de la función magisterial. En 1993 es aprobada la *Ley General de Educación*²²³ que establece entre sus diversos objetivos la descentralización de la enseñanza, posibilitando, al menos en teoría, incorporar las culturas locales y facilitar el desarrollo del bilingüismo. Así se reconoce legalmente en dicha ley que:

“La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el

²²² Puede consultarse al respecto www.unesco.org/culture

²²³ Ley General de Educación de la Secretaría de la Educación Pública (13/07/93), publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de julio de 1993, México.

respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación.

Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural” (art. 48).

En materia lingüística la educación deberá *“promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español- un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”* (art. 7), apostando por el castellano como idioma nacional.

Desde 1993 nos encontramos con numerosos proyectos nacionales de reforma curricular basados en el enfoque constructivista, dentro de los cuales se ubicaron los destinados a la educación indígena de la mano de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)²²⁴. La planificación educativa realizada por dicha Dirección abarcó el periodo de 1995-2000, teniendo como meta adecuar la educación inicial, básica y bilingüe al modelo básico establecido para todo el estado. El enfoque que ha predominado es teóricamente interculturalista, defendiendo como principios:

“(…) tolerancia y respeto a la diversidad e intervención en las culturas. En el nivel pedagógico las exigencias de la EIB consisten en la definición de contenidos, metodologías y desempeños, a la vez que calidad, equidad, pertinencia, participación social, flexibilidad, capacidad de guía y de evaluación de las acciones de educación indígena”²²⁵.

La Reforma promovió la formación y actualización de los docentes, recibiendo los maestros bilingües capacitación en el manejo de textos, de nuevas tecnologías y programas de estudio. Sus resultados han dejado mucho que desear, ya que la duración de dicha formación se limitó en la mayoría de los casos a cinco días y se realizó bajo un

²²⁴ La DGEI se creó en 1978, posteriormente a la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües que fue creado en 1964 para facilitar la castellanización.

²²⁵ MOYA, R. (1999): *“Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”*; art. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, monográfico de *“Educación, lenguas, culturas”*, n° 17, mayo-agosto 1998, Madrid, p. 115.

modelo verticalista²²⁶. En la actualidad, los profesores que imparten la educación indígena son elegidos por las mismas comunidades, pero su formación se realiza bajo la modalidad de educación compensatoria con una duración de 120 días hábiles. Aunque hay que destacar un sistema de becas que se ha establecido para que dicho profesorado logre terminar el bachiller y la licenciatura, ya que la mayoría carece de titulación. Además, universidades como la UNAM, a través del *Centro de Lenguas Extranjeras*, forman a los educadores para impartir la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas.

La educación inicial no forma parte de la educación básica²²⁷, pero se imparte a cargo de promotoras bilingües. Con tal objeto ha sido diseñado el *Manual de la Promotora de Educación Inicial Indígena*, la *Guía de Apoyo al Trabajo de la Promotora de Educación Inicial Indígena* y el *Paquete de Apoyo Didáctico*. La educación preescolar indígena se imparte con el objetivo fundamental de enseñar el español antes de que el alumnado inicie la educación primaria. Con objeto de mejorar la calidad educativa de este nivel, ha sido elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) un *Manual para el Maestro de Educación Preescolar* y el *Paquete de Apoyo Didáctico para el Alumno de Educación Preescolar Indígena*. La primaria indígena la imparten maestros y promotores bilingües, disponiendo para ello de diversos materiales destinados al aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en 20 lenguas y seis variantes lingüísticas distintas, entre otros.

Como balance final respecto a los nuevos materiales, desde el gobierno se afirma que han sido distribuidos 10 mil juegos fonéticos en 20 lenguas y variantes dialectales; que se han elaborado libros de textos gratuitos para el primer ciclo de primaria en 32 lenguas y variantes y que se editaron 18 nuevos títulos de segundo ciclo. Además se dotó de 50 mil libros y cerca de 8 mil paquetes didácticos de primaria a las escuelas²²⁸.

²²⁶ Fundación Rigoberta Menchú Tum/ UNESCO Países Bajos (eds.) (1998): *Diagnóstico de la realidad educativa de Mesoamérica*, Guatemala, p. 21.

²²⁷ Brevemente señalaremos que el sistema educativo México está estructurado en las siguientes etapas: educación inicial de 0 a 5 años; la educación preescolar de 4 y 5 años; la educación primaria de 6 a 12 años; la educación secundaria de 12 a 16 años, la educación media superior que incluye bachilleres y educación profesional media; y la educación superior con licenciaturas y postgrados.

Actualmente la educación básica se oferta en la modalidad indígena a 45 pueblos de 23 estados del país bajo los principios de la reforma. *"En el ciclo 1998-1999 más de un millón de niñas y niños indígenas reciben enseñanza bilingüe en lengua indígena y en español, en los niveles inicial, preescolar y primaria. Esta instrucción se imparte en 72 variantes dialectales de 49 lenguas en más de 17 mil escuelas que se localizan en 24 estados de la República"*²²⁹. Y se han realizado acciones de educación compensatoria dirigidas a más de 4,4 millones de niños indígenas en extrema pobreza²³⁰.

La educación de adultos corre a cargo de diversas instituciones que con escasa frecuencia coordinan sus acciones, de hecho *"la estructura del sistema educativo nacional pareciera una entelequia"*²³¹. La DGEI está encargada de las escuelas bilingües de los 23 estados con presencia indígena, pero sólo se dispone de información respecto a los talleres de lecto-escritura para adultos puestos en marcha en 1997 en cuatro estados del país²³². El Consejo Nacional de Fomento Educativo -CONAFE-²³³ imparte el *Programa de las Madres y Padres de Familia en la Gestión Escolar* (AGEs), atendiendo durante el periodo 96/97 a 22 mil comunidades rurales e indígenas con fondos del Banco Mundial. Estas asociaciones hospedan y alimentan al instructor comunitario, pero además evalúan, planifican y diseñan el servicio educativo. A pesar de la implicación de la población en la educación, lo cierto es que la especificidad étnica no es tenida en cuenta por el CONAFE, ya que identifica a toda la población meta como comunidades rurales²³⁴.

La Subdirección de Educación Indígena y Jornaleros Agrícolas Migrantes del Instituto Nacional para la Educación de Adultos -INEA-²³⁵ es, en realidad, el organismo

²²⁸ Para mayor información puede consultarse: www.sep.gob.mx/educacionbasica/educacionindigena

²²⁹ En *"México: Evaluación de Educación para Todos"*; informe elaborado por Sofía Leticia Morales Gaza, Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría de Educación Pública, México, enero 2000; www.unesco.org/wef/countryreports/mexico/contents.html

²³⁰ VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): *"Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México"*; Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King, UNESCO/CREFAL, Pátzacuaro, México; www.unesco.org/education/uie/pdf/Bolivia.pdf, p. 31

²³¹ *Ibidem*, p. 43.

²³² *Ibidem*, p. 44.

²³³ Organismo público fundado en 1976 que atiende a las comunidades de menos de 500 habitantes y a la población agrícola migrante.

²³⁴ VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): *op. cit.*, p. 95.

²³⁵ Creado en 1981.

responsable de la educación de adultos de los pueblos indígenas. Desarrolla proyectos de alfabetización en 15 estados del país, procurando alfabetizar en 25 lenguas indígenas y atendiendo tanto a la población indígena monolingüe como bilingüe²³⁶. Esta entidad manifiesta abiertamente su expreso deseo de impartir una educación bilingüe e intercultural -EBI-²³⁷, pero sus proyectos sólo consideran algunos aspectos de las lenguas maternas indígenas, obviando las características sociales, culturales y las prácticas comunicativas de estos pueblos. Ni los contenidos ni los enfoques corresponden a las necesidades, intereses y conocimientos de los pueblos, de ahí su bajo nivel de eficacia²³⁸. En un intento por mejorar sus servicios descentralizó sus competencias durante 1997 en 14 estados de la República, pero sin los recursos necesarios para su funcionamiento. A pesar de ello, logró ampliar su cobertura educativa pasando de 54.000 adultos en 1997 a 77.785 en 1998. Dicho organismo oficial reconoce la insuficiencia de su cobertura, a lo que hay que agregar que sólo atiende a la alfabetización inicial.

No debemos olvidar la labor realizada desde el Instituto Nacional Indígena²³⁹, fundado en 1948 y que desarrolla acciones dirigidas a 23 entidades del país. Su trabajo ha sido fuertemente cuestionado desde el levantamiento indígena del 94 debido a sus escasas repercusiones en las condiciones de dichos pueblos. De hecho, el Congreso Nacional Indígena manifiesta lo siguiente:

“Ante la postergación de soluciones para los pueblos indígenas, el gobierno crea en 1940 el Instituto Nacional Indigenista (INI) (...) como una forma de atender y canalizar las demandas indígenas. A más de cincuenta años de su creación, el INI ha comprobado su incapacidad para resolver la extrema miseria, el olvido y el rezago económico y social que padecen millones de mexicanos en todo el país”²⁴⁰.

²³⁶ VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): op. cit., p. 40.

²³⁷ A lo largo del trabajo serán utilizadas las siglas EBI y EIB. La primera hace referencia a la Educación Bilingüe Intercultural; es decir, que pone énfasis en los procesos lingüísticos. Mientras que la segunda, la Educación Intercultural Bilingüe, enfatiza las relaciones entre culturas. Las diferencias se hallan en los enfoques teóricos ya que en la práctica, como veremos más adelante, no se observan grandes diferencias.

²³⁸ INEA, Dirección Académica. Subdirección de Educación Indígena. Programa Operativo Anual 1998-1999, INEA, México, Junio de 1998, p. 2.

²³⁹ Destinado a la atención a los pueblos indígenas en materia económica, jurídica, cultural y social.

²⁴⁰ CONGRESO NACIONAL INDIGENA, 1999; en www.cni.org

Las acciones desarrolladas desde la DGEI, el CONAFE, el INEA y el Instituto Nacional Indígena, han contado con el apoyo de la cooperación internacional, especialmente de la UNESCO y del Banco Mundial. Igualmente destaca la labor desarrollada desde el Instituto Indigenista Interamericano (III)²⁴¹, agencia internacional de cooperación intergubernamental que opera en México. Dicha agencia destaca por sus esfuerzos en el ámbito de la comunicación (documentación, difusión e intercambio) respecto a todos los ámbitos de los pueblos indígenas de la región latinoamericana. Aunque no se manifiesta abiertamente la utilización del enfoque interculturalista, el análisis de sus acciones y documentos permite deducir a Valenzuela Gallardo que dicho enfoque es asumido desde el Instituto²⁴².

Si bien es cierto que existen diversos organismos estatales encargados de proporcionar los servicios educativos regulares para la población indígena, la normativa técnico pedagógica, la producción de materiales y libros y la evaluación corren a cargo del gobierno federal a través de la Dirección General de Educación Indígena. Tal vez la falta de descentralización o la descentralización sin financiación, precisamente en estos sectores del ámbito educativo, ha perpetuado la visión monocultural en la educación mexicana, encontrándose excluidos del currículo los contenidos culturales indígenas²⁴³ y no reflejándose en las escuelas la forma de organización social de las comunidades.

Los intentos por parte del **Ejército Zapatista de Liberación Nacional** –EZLN– de lograr un mayor espacio jurídico del movimiento indígena y una mayor autonomía en materia educativa no han alcanzado los resultados esperados. En los *Acuerdos sobre Derechos y Culturas Indígenas de San Andrés*²⁴⁴ se demandaba una educación centrada en los procesos de endoculturación teniendo como base la identidad y el derecho de los pueblos. El uso y la promoción de las lenguas y culturas indígenas era el principal objetivo, pero también se reconocía en dicho documento que la educación indígena debía ser bilingüe e intercultural y que en la organización y formulación de los planes y

²⁴¹ Nació en 1940 en cumplimiento de los acuerdos del I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro y forma parte de la Organización de Estados Americanos (OEA).

²⁴² VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): op. cit., p. 95.

²⁴³ Fundación Rigoberta Menchú Tum/ UNESCO Países Bajos (eds.) (1998): op. cit., pp. 19-22.

²⁴⁴ Firmados el 16 de febrero de 1996 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal.

programas de estudio debían gozar de una participación prioritaria los pueblos indígenas, en lo que se refiere a los contenidos regionales y sobre la diversidad cultural²⁴⁵. Para el EZLN:

“La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias, y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación y combatir toda forma de discriminación.

Las autoridades educativas federales, estatales y municipales, en consulta con los pueblos indígenas, definirán y desarrollarán programas educativos de contenido regional, en los que reconocerán su herencia cultural”²⁴⁶.

Lamentablemente las reivindicaciones más notables de dicho movimiento, sobre todo en lo que respecta a autonomía y territorialidad²⁴⁷, han tenido grandes dificultades para su aprobación definitiva, no siendo reconocidas en la Reforma Constitucional sobre Derechos y Culturas Indígenas aprobada en 2001. Por ello, el movimiento indígena no reconoce ni se conforma con los cambios constitucionales implementados por el Gobierno Federal. Sus propuestas educativas han encontrado espacio para ser implementadas en el ámbito no formal de la educación, destacando en este sentido la labor del Consejo Nacional Indígena -CNI-²⁴⁸ que tiene entre sus objetivos:

- La reconstitución integral de los pueblos indígenas, a partir de la educación intercultural.

²⁴⁵ Compromiso para Chiapas del Gobierno del Estado Federal y el EZLN, correspondientes al Punto 1.3. de las Reglas de Procedimiento. Documento 3.1., en www.ezln.org

²⁴⁶ *Reformas Constitucionales. Propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación “Iniciativa de Ley de COCOPA”* de 29 de noviembre de 1996, México.

²⁴⁷ Los derechos principales que se demandaron fueron: autonomía y libre autodeterminación; los pueblos indígenas como sujetos de derecho jurídico; tierras y territorio; uso y disfrute de los recursos naturales; elección de la autoridad municipal; y derecho de asociación regional.

²⁴⁸ El CNI indígena es un esfuerzo reciente de articulación nacional de los pueblos indígenas y sus organizaciones, inicialmente convocado por el EZLN en 1996, y al que actualmente concurre una diversidad amplia de organizaciones y pueblos indígenas. Quizás su característica más distintiva sea su naturaleza reciente, plural y constructiva; en VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): op. cit., pp. 67-68.

- El fortalecimiento del Movimiento Indígena Nacional, a partir de la capacitación para las organizaciones, la formación de dirigentes y el fomento de las actividades tradicionales.
- El fortalecimiento del proceso de transformación democrática del país, promoviendo una nueva cultura democrática sobre la base del respeto y valorización de la pluralidad y la diversidad²⁴⁹.

Sus acciones educativas se encuentran en la práctica orientadas a la capacitación técnica en la producción radiofónica y la edición de libros, con el objeto de que sean las propias organizaciones las que manejen las fuentes de comunicación e información. La temática central que se enfatiza gira en torno a los derechos y culturas indígenas, representados en los *Acuerdos de San Andrés*. Su trabajo destaca por el tratamiento de los elementos culturales de las comunidades indígenas, incluyendo aspectos medicinales, de producción agrícola, de artesanía y de justicia. Pero lamentablemente, aunque sus esfuerzos procuran que sean de ámbito nacional, hasta el momento se han centrado en la región centro-sur del país. Y respecto a las políticas educativas a trazar, el CNI enfatiza que en las regiones indígenas debe garantizarse:

*"la formación profesional de los indígenas y que la planeación y ejecución de los planes, programas y proyectos estén a cargo de las instituciones propias de los indígenas. Es necesario legislar la creación de centros educativos como universidades, tecnológicos y normales indígenas, en el marco de la autonomía e identidad propia"*²⁵⁰.

Para ello se proponen *"la creación de un nuevo proyecto educativo con la participación de los Pueblos Indios en la planeación y formulación de programas"*; siendo necesaria:

*"una educación bilingüe e intercultural (...) que contemple dentro de su plan de estudios la realidad de nuestros pueblos indígenas (...) (y) que los maestros y maestras que colaboran en la educación de nuestros pueblos indígenas respondan a las características y exigencias socioculturales de cada pueblo: lengua, tradiciones, costumbres, forma y sentido de vida"*²⁵¹.

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 80.

²⁵⁰ MENESES, J.A. (1999): Reseña de los resolutivos del CNI *"Nunca más un México sin nosotros"*; en www.cni.org

²⁵¹ *Idem*.

Cerraremos este apartado destinado a México destacando que todas las organizaciones indígenas enfatizan del diálogo intercultural y el rescate y valorización de la cultura propia como principio elemental y forma constitutiva del diálogo. Pero sólo el CNI explícitamente nombra la educación intercultural como ideal educativo, orientado hacia la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad, desde la autonomía, la pluralidad y la diversidad. El resto de organizaciones indígenas, antepone sus demandas de reconocimiento a su propia identidad cultural, antes que la educación bilingüe intercultural²⁵².

- **Guatemala:**

Sin lugar a dudas la educación guatemalteca está marcada por un terrible periodo de guerra de más de treinta años, caracterizado por persecuciones, secuestros y asesinatos de personas indígenas²⁵³. Esta espantosa experiencia pesa en gran medida sobre el movimiento indígena y toda la población guatemalteca. La firma de los *Acuerdos de Paz* en 1996 entre la Unión Revolucionaria Nacionalista Guatemalteca - URNG- y el gobierno nacional, ha permitido iniciar la apertura de espacios democráticos y de participación civil. Pero no podemos obviar que este país se encuentra en un periodo de posguerra caracterizado por la incertidumbre, pero también, por la renovada esperanza en la paz y la convivencia pacífica de todos sus ciudadanos.

El sistema educativo actual se rige por la *Ley de Educación Nacional*²⁵⁴ de 1991 en la que se señala respecto a la educación bilingüe que ésta responde “(...) a las características, necesidades e intereses del país, en lugares conformados por diversos grupos étnicos y lingüísticos y se lleva a cabo a través de programas en los subsistemas de educación escolar y educación extraescolar o paralela” (art. 56). Este tipo de educación “se realiza para afirmar y fortalecer la identidad y los valores culturales de

²⁵² VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): op. cit., p. 96.

²⁵³ Sobre este abominable periodo puede consultarse CARMACK, R.M. (1991): *Guatemala: cosecha de violencias*, FLACSO, San José, Costa Rica. O el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las Violaciones a los Derechos Humanos y los Hechos de Violencia que han causado sufrimientos a la Población Guatemalteca -llamado *Memoria del Silencio*- que concluyó que del total de víctimas del conflicto armado interno, el 83% eran mayas y el 17% eran ladinos, en Comisión de Esclarecimiento Histórico CEH, Tomo VI, F&G editores, Guatemala 1999, p. 17. Este informe fue coordinado por Christian Tomuschat, siendo presentado en febrero de 1999 a la opinión pública.

²⁵⁴ Ley de Educación Nacional, Decreto n° 19-91 del Congreso de la República de Guatemala.

las comunidades lingüísticas” (art. 57), “siendo preferible la educación en las lenguas vernáculas en cualesquiera de los niveles y áreas de estudio” (art. 58). A pesar de ello, la educación en el idioma materno únicamente es considerada imprescindible durante los tres primeros grados.

Los ejes fundamentales que caracterizan la Ley anteriormente señalada son: la vida en democracia y la cultura de paz, la unidad en la diversidad, el desarrollo integral sostenible y la ciencia y la tecnología. Y entre los nuevos fines educativos establecidos, destacaremos: en primer lugar, la contribución de la educación al proyecto político de la nación pluricultural, multiétnica y plurilingüe; y en segundo lugar, el acceso efectivo de toda la población, particularmente la que ha sido postergada, a una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística, asegurando su permanencia y promoción dentro del sistema educativo.

Si bien es cierto que la educación bilingüe intercultural dirigida a la educación inicial²⁵⁵ data de 1984²⁵⁶ a través del *Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI)*²⁵⁷, realmente comenzará su andadura en 1991 atendiendo a 400 escuelas

²⁵⁵ Brevemente señalaremos que el sistema educativo guatemalteco se estructura del siguiente modo: educación inicial de 0 a 3 años; educación preprimaria de 4 a 6 años; educación primaria de 7 a 12 años donde se imparte el ciclo de educación fundamental que consta de tres grados (1º, 2º y 3º) y el ciclo de educación complementaria con otros tres (4º, 5º y 6º). La educación de nivel medio se encuentra dividida en el ciclo básico que dura 3 años y la educación diversificada de 2 o 3 años de duración; y la educación superior.

²⁵⁶ “Cabe recordar que en la etapa de la que estamos hablando ya se había desatado la violencia, y que la sola mención del bilingüismo resultaba peligrosa para los maestros. En efecto, muchos maestros bilingües, aunque no simpatizaran con la guerrilla, fueron asediados, secuestrados y asesinados, como ocurrió por ejemplo con los tz’utujiles de Sololá. Sin desdeñar los efectos de la violencia entre el magisterio bilingüe, tampoco se puede desconocer que había -e incluso persiste- un problema teórico y metodológico, entre otras cosas porque no se contaba con un diseño claro del rol de las lenguas y de las culturas en el currículo. Así, por ejemplo, las lenguas mayas sólo sirvieron de receptáculo idiomático de conceptos, contenidos, estrategias tomados de la cultura escolar ladina y elaborados en castellano. Cada equipo del PRONEBI contó con un traductor a la lengua maya de modo que, antes de pensar los contenidos escolares desde la lógica interna de la propia lengua y los patrones, taxonomías etc., de la propia cultura, básicamente se vaciaron a la lengua maya los programas oficiales de la escuela en castellano. No todo resultó mal del empleo de esta estrategia: como sea, los niveles de normalización lingüística empezaron a darse, aunque, fuera de dicho contexto, las luchas por los alfabetos, protagonizadas por los mismos mayas o por instituciones de apoyo, continuarán, quizá sin desearlo, la vieja política de fragmentación lingüística”; en MOYA, R. (1997): “Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala”; art. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, monográfico *Educación Bilingüe Intercultural* nº 13 enero-abril; en www.campus-oei.org/revista/frame-anteriores.htm, p. 135.

²⁵⁷ En la actualidad se denomina Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y se han institucionalizado por departamentos las Jefaturas de Educación Bilingüe Intercultural. Hay que

completas (equivalentes a las unitarias españolas). Dicha educación se destinó en sus inicios únicamente a las cuatro comunidades sociolingüísticas mayas mayoritarias: kiché, man, kachikel y q'ekchí. Pero en 1996 se amplió el servicio a cuatro idiomas más y a otras 400 escuelas, ofreciéndose en la actualidad a los grupos indígenas de Poqomam, Achi', Q'anjob'al, Pocomchi', Tz'utujil, Ixil, Chuj, Akateko, Popti' y Garífuna, con el apoyo de UNICEF. Destaca igualmente la creación de las Escuelas B'e (Escuelas Camino) como escuelas modelos para mejorar la calidad en las escuelas bilingües mediante la asistencia técnica, y el *Proyecto de Atención Integral al Niño Menor -PAIN-* como apoyo a la educación parvularia²⁵⁸.

Para poder afrontar el reto de la educación bilingüe intercultural, el estado guatemalteco está mostrando una fuerte preocupación por la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Hasta ahora ha formado a 5.204 docentes bilingües en servicio y de primer ingreso, ha profesionalizado a 800 promotores educativos como maestros de educación preprimaria bilingüe, y se ha promovido 300 círculos de calidad docente divulgando el uso de métodos activos para la educación bilingüe. Así mismo, el profesorado dispone de cartillas de alfabetización en 14 idiomas y materiales de postalfabetización para muchos de ellos, así como guías para maestros y fascículos de capacitación. Tanto la capacitación del profesorado como la elaboración de los materiales didácticos ha tenido apoyo de la USAID. En los departamentos de San Marcos, Sololá y Totonicapán se ha contado con la ayuda de la GTZ para la formación de maestros bilingües interculturales y en el departamento del Quiché ha sido la UE la organización más implicada.

Además del aporte financiero, la cooperación internacional ha participado en la transformación curricular de las Escuelas Normales del país. "*De hecho con el concurso de agencias de cooperación internacional, OG's y ONG's se ha logrado trazar los*

señalar que su aprobación en 1995 se realizó bajo la normativa concerniente a los órganos de control y política indígena, y no a la normativa educativa.

²⁵⁸ SUASNÁVAR GARCÍA-SALAS, R. (2000): "*Informe de Evaluación 1990/1998, Guatemala*", Ministerio de Educación de Guatemala; elaborado en el marco del Programa *Educación para todos en el año 2000*; en www.unesco.org/wef/countryreports/guatemala/contents.html

*Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural (1998)*²⁵⁹.

Dentro de los diversos y numerosos proyectos implementados, destaca el proyecto desarrollado desde 1995 por la *Asociación de Centros Educativos Mayas - ACEM-* con financiación de la GTZ. En su marco se ha venido desarrollando una propuesta para la formación de maestros maya de primaria en las lenguas mam, k'iché y tz'utujil bajo el título de *Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural* de la escuela primaria (PEMBI). Es importante señalar que dicho proyecto ha contado con el apoyo y la participación del Consejo Nacional de Educación Maya - CNEM-²⁶⁰. La ACEM también se ha dado a la tarea de producir materiales y recursos educativos bilingües, pero tal vez su logro más notable es haber movilizad a madres y padres de familia, y a los diversos sectores sociales, para que participen en el debate y la reflexión sobre el modelo de educación bilingüe intercultural necesario en el sistema educativo nacional.

El Banco Mundial está otorgando financiación a la *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI-* con el objeto de capacitar a maestros indígenas en servicio y a padres y madres de familia para mejorar la calidad de la educación a través de círculos de calidad. La DIGEBI trabaja en 11 de los 22 departamentos del país, especialmente con población indígena. Los círculos de calidad docente dirigidos a maestros indígenas y los círculos de calidad para padres y madres de familia pretenden cambiar las actitudes de maestros y padres de familia en torno a la educación bilingüe intercultural.

El *Proyecto de Nivelación de Maestros de Primaria Urbana a Maestros de Pre-primaria Bilingüe* está dirigido a la atención de maestros de primaria urbana que aceptaron plazas para la preprimaria bilingüe sin tener la especialización realizada. Este

²⁵⁹ DUQUE ARELLANOS, V y SALAZAR MONZÓN, V. (2000): *"Los pueblos indígenas y la educación de adultos en Guatemala"*; Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King, UNESCO/CREFAL. Ver al respecto CNEM/DIGEBI/PEMBI-GTZ/UNICEF/USAID (1998): *"Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural"*, Guatemala, en www.unesco.org/education/uic/pdf/guatemala/pdf, p. 26.

²⁶⁰ Fue creado en 1994 y aglutina en la actualidad a más de 22 organizaciones indígenas en su mayoría mayas.

proyecto cuenta con la financiación de la UNESCO y los Países Bajos y tiene como meta nivelar a 1.200 maestros de primaria urbana para que puedan seguir trabajando en la pre-primaria bilingüe.

Desde 1995, el *Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya* (PROMEM), financiado por UNESCO y los Países Bajos, busca fortalecer la educación básica maya, apoyando al Ministerio de Educación y a las organizaciones mayas en la construcción de una nueva educación que responda a los planteamientos de la Reforma Educativa. El proyecto apoya el proceso de la *Reforma Educativa* iniciado en 1997, cuando se constituyó la Comisión Parlamentaria de Reforma Educativa -COPARE- con el fin de diseñar el sistema educativo en consonancia con los *Acuerdos de Paz*, y más concretamente con el *Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* (1995).

El PROMEM también contribuye a la consolidación de las capacidades institucionales y técnicas del Ministerio de Educación en lo que concierne a la educación maya y bilingüe intercultural, especialmente a instancias como: el Sistema de Formación de Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC)²⁶¹, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) y la Dirección General de Educación Extra-escolar (DIGEEX)²⁶², así como del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y de sus organizaciones afiliadas. También da apoyo a la formación y capacitación de recursos humanos indígenas y fomenta investigaciones y publicaciones en temas de la cultura maya como: valores mayas, educación maya y curriculum, historia del pueblo maya y espiritualidad maya, entre otros.

Sin duda, una de sus acciones más destacadas es la dirigida a los centros educativos mayas con propuestas educativas innovadoras, denominados Unidades Locales de Educación Maya (ULEM). Si bien su trabajo se enfoca más en la educación primaria también apoya proyectos dirigidos a capacitar a maestros y docentes en servicio en regiones mayoritariamente indígenas que actualmente son ejecutados por la DIGEBI y la Fundación Rigoberta Menchú Tum -FRMT-.

²⁶¹ Nace como parte de la Reforma que trató de impulsarse en 1987/88.

²⁶² Fue creada en 1975 y tiene como cometido la educación extraescolar.

Tal vez las experiencias más sobresalientes en materia de educación intercultural corran de la mano de iniciativas que surgen del propio movimiento indígena y se realizan gracias, en la mayoría de los casos, a la financiación de los organismos internacionales. *La Franja de Lengua y Cultura Maya*, financiada en sus inicios por UNICEF, realiza experiencias de gran interés en Chimaltenango, introduciendo contenidos culturales mayas que se imparten a diario, así como la lengua maya como segunda lengua para niños hispanohablantes. A estos programas asisten niños ladinos y mayas y se llevan a cabo en Sacatepéquez, Escuintla y Chimaltenango.

Destaca igualmente la iniciativa de la *Nueva Escuela Unitaria Bilingüe Intercultural* en Quiché, apoyada por UNICEF, que desarrolla una modalidad fundamentalmente bilingüe. También, con ayuda de la UNESCO, las *Escuelas Mayas del Centro de Documentación e Investigación Maya* ponen énfasis en la cosmovisión y en la pedagogía maya abarcando desde la preprimaria hasta el segundo grado y la *Escuela Bilingüe Activa* en Totonicapán, con el apoyo de la DIGEBI, enfatiza la pedagogía activa.

Otro proyecto digno de mención es la iniciativa de *Escuela sin fronteras* que se desarrolla en el Triángulo del Ixcán, con apoyo de la UE, llegando hasta el tercer grado mediante una educación integral con orientación al trabajo. Y destaca, igualmente, la peculiar experiencia protagonizada por los ajq'ij o sacerdotes mayas. A esta escuela, ubicada en la Ciudad de Guatemala, asisten niños y niñas de distintas edades que van a la escuela regular o no van a ninguna, pero que allí estudian los contenidos de la espiritualidad maya. Las dificultades pedagógicas son serias, al parecer, porque los maestros están apenas escolarizados y quieren imitar lo que hace un profesor regular, cuando lo que de verdad se trata es de transmitir, por los medios culturales propios, los conocimientos ancestrales²⁶³.

Las experiencias educativas no se limitan a la educación básica, encontrándonos con iniciativas en el nivel medio. Ejemplos de ellas son las escuelas de la *Asociación de Escuelas Mayas de Educación Media* que forman parte de la ACEM y apoyan el

²⁶³ MOYA, R. (1997): op. cit., pp. 144 -145.

desarrollo del ciclo básico en 44 instituciones comunitarias, 11 de las cuales también ofrecen el ciclo diversificado para la formación de maestros para escuelas bilingües.

La educación de adultos ha sido entendida tradicionalmente en Guatemala como alfabetización, debido a que un alto porcentaje de la población indígena y ladina no ha tenido acceso a la educación básica. A pesar de esta situación, en este país no existen programas de atención preferencial a las poblaciones indígenas sino que es abordada por diferentes organismos y programas. El SIMAC, la DIGEBI, DIGEEX, el Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE) y las Direcciones Departamentales de Educación. Cada una de las instancias anteriores operan como instancias autónomas con muy pocos vínculos de coordinación entre sí. Además, desde 1974 trabaja en materia de educación de adultos el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP) y en 1986 fue creado el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), siendo encargado de atender a la población analfabeta de todo el país coordinando al sector público y privado.

A pesar de la diversidad de proyectos existentes, la mayoría de ellos se caracterizan por su falta de contenidos culturales indígenas y aquellos relacionados con el aprendizaje en la lengua materna. Los aportes de la cooperación internacional a esta área de la educación ha sido notorios, destacando la aportación de diversas agencias. Por ejemplo, entre 1996 y 1998, CONALFA recibió cerca de 10 millones de dólares americanos. Así lo informa CONALFA:

"Entre las agencias de cooperación internacional de apoyo a CONALFA se cuenta con: la Unión Europea, el Gobierno de Noruega a través del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Plan Internacional, el Gobierno de Suecia a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) a través de la ONG internacional Save the Children"²⁶⁴.

²⁶⁴ Informe Gerencial de CONALFA 1998, Guatemala, marzo 1999, p. 14.

La tarea realizada por CONALFA goza de importancia ya que atiende a la población analfabeta de todo el país que tenga 15 años y más de edad. En casos especiales en donde no existe infraestructura de educación formal, también atiende a niños entre 9 y 14 años. Este trabajo lo realiza a través de más de 1.400 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que actualmente ejecutan el 95% del proceso de alfabetización a través de convenios establecidos.

Atendiendo al mandato de ofrecer educación a la población indígena respetando su lengua materna y como parte del reconocimiento del pluralismo lingüístico y cultural del país, crea en 1991 el *Programa de Alfabetización y Post-Alfabetización Bilingüe*. Este programa se inició formalmente en 1992 con el apoyo financiero de UNICEF y la asesoría técnica del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar -URL- quien desarrolla un modelo de enseñanza de alfabetización bilingüe y elabora cartillas de alfabetización en lenguas indígenas. Hasta la fecha se han elaborado cartillas y cuadernos de ejercicios en 18 idiomas mayas para la fase inicial, en doce idiomas para la primera etapa de post-alfabetización y en dos para la segunda etapa²⁶⁵. Este programa bilingüe tiene como principal objetivo fortalecer y desarrollar, en la medida de lo posible, los idiomas de los mayas, de los xincas y garífunas de Guatemala; convirtiendo los idiomas en verdaderos vehículos de comunicación y desarrollo, siguiendo un modelo de bilingüismo aditivo (uso permanente del idioma materno en el proceso educativo y de la introducción del español como segunda lengua).

Es importante destacar respecto a la educación de adultos, los esfuerzos realizados desde 1996 por el *Consejo Nacional de Alfabetización* que inició el *Programa de Alfabetización Bilingüe*, poniendo en marcha en 2000 un *Proyecto de Alfabetización Nacional* que intenta concertar los esfuerzos de diversos actores sociales.

Los aportes financieros y técnicos de la AID de los Estados Unidos a través de Save the Children y diferentes organizaciones de desarrollo comunitario, también deben ser destacados. Desde Julio de 1999 viene impulsando el proyecto denominado *Comunidades Mayas Alfabetizadas* (COMAL). Su principal objetivo es apoyar técnica y

²⁶⁵ DUQUE ARELLANOS, V y SALAZAR MONZÓN, V. (2000): op. cit., p. 32.

financieramente a organizaciones locales que llevan a cabo la alfabetización y el desarrollo comunitario haciendo uso de métodos innovadores de educación. Participa también en la elaboración de materiales apropiados, fomenta una enseñanza bilingüe e intercultural y propicia la participación de mujeres y jóvenes. Es relevante el hecho de que dicho proyecto haya sido asignado para atender prioritariamente al grupo lingüístico K'iché.

En el marco de una universidad maya, destaca la *Escuela Superior ESEDIR* que desarrolla materiales educativos para el nivel superior basados en una educación para la revitalización cultural y el Desarrollo Sostenible. La *Academia de las Lenguas Mayas* imparte cursos sobre identidad, cultura maya y alfabetización en idiomas mayas. La universidad *Rafael Landívar* a través del *Instituto de Lingüística* impulsa una importante labor de investigación y producción de materiales educativos sobre lingüística maya, y ha producido textos educativos y materiales de lectura en distintos idiomas mayas para el nivel pre-primario y de primaria. Dentro del marco de proyecto PROMEM, anteriormente señalado, se desarrolla el *Proyecto Formación de Formadores dirigido a los docentes de las Escuelas Normales* que tiene como meta formar a 200 catedráticos en educación bilingüe intercultural. En una primera fase se logró titular a 58 catedráticos, y en una segunda fase (aún sin financiación) pretende la creación de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural y la titulación de Profesorado en Enseñanza Media en Educación Intercultural. Y por último, destacaremos el trabajo realizado por la *Universidad Mariano Galvez* en educación bilingüe.

Para concluir destacaremos las propuestas realizadas a la Reforma Educativa desde el **Congreso Nacional de Educación Maya** -CNEM–que no dejan de sorprender dada su historia. El Congreso además de promover múltiples iniciativas a favor de la recuperación de la tradición maya, propone que “*una educación para todos debía ser intercultural, y que la educación de los mayas para garantizar esa misma interculturalidad debía reforzar la propia identidad. Lo principal de estas ideas es la de mayanización no sólo de la educación de los mayas, sino para toda la educación, en la*

medida en que se define un horizonte cultural maya para todos”²⁶⁶. Desde un análisis externo se esperan propuestas con énfasis en una educación centrada en los procesos endoculturales; pero no, sus anhelos armonizan en mayor medida con una educación intercultural. Obviamente, estas propuestas están muy lejos de alcanzarse por los intereses contrapuestos con otros grupos culturales más poderosos, que no terminan de ver el mestizaje como proyecto nacional.

- **Ecuador:**

El caso ecuatoriano es ejemplar en la zona andina. En este país se han logrado significativos avances en materia de educación intercultural gracias a la organización del movimiento indígena a escala nacional en 1986, a través de la **Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador** –CONAIE-²⁶⁷. Este movimiento consiguió organizar las demandas indígenas frente al estado y mediante la realización de huelgas, paros y movilizaciones, ha logrado mejores presupuestos y su participación en la selección y calificación de las autoridades y maestros de la modalidad bilingüe intercultural. Su influencia llegó a la *Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana* realizada en 1992²⁶⁸, en la cual el estado reconoce su responsabilidad y compromiso hacia la educación intercultural bilingüe (art. 4); aunque tiempo atrás, ya se había acordado “(...) *oficializar la educación bilingüe bicultural*”²⁶⁹ con el fin de atender a la educación de las poblaciones mayoritarias indígenas que recibían el servicio educativo en español. La EIB, bajo los principios de la Reforma, se rige por las siguientes políticas generales, ya que:

²⁶⁶ MOYA, R. (1999): op. cit., p. 121.

²⁶⁷ Este movimiento consiguió agrupar los intereses de las diversas de culturas asediadas, construyendo un discurso panétnico que sobrepasó las especificidades para demandar sus derechos como pueblos y como nacionalidades en un país no sólo plurilingüe y pluricultural, sino también plurinacional. En la actualidad esta organización representa a más de cuatro millones de indígenas; y aunque teóricamente la CONAIE incluye a todas las nacionalidades del país, lo cierto es que en la práctica destacan las propuestas del pueblo quechua.

²⁶⁸ Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana, Ley nº 150 de 20 de abril de 1992.

²⁶⁹ Resolución Ministerial Nº 0005229. Es importante señalar que desde 1945 la Federación Indígena de Ecuador organizó la Campaña de Alfabetización Bilingüe y que el Ministerio de Educación y Cultura con el apoyo de la Universidad Católica de Ecuador puso en marcha en 1980 una Campaña de Alfabetización quechua-castellano.

“El Estado asume la responsabilidad de:

- *Garantizar la educación intercultural bilingüe para todas las nacionalidades indígenas, independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles del sistema educativo (pre-primaria, primaria, secundaria, alfabetización y educación de adultos).*
- *Oficializar la educación intercultural bilingüe en todos los subsistemas y modalidades de acuerdo con las demandas de los pueblos indígenas y de sus organizaciones.*
- *Asumir, conjuntamente con las organizaciones indígenas, la dirección y gestión de todos los programas de educación intercultural bilingüe. Toda acción educativa que se desarrolle en comunidades indígenas, organismos privados u oficiales de carácter internacional, será considerada como una acción de cooperación técnica internacional; no se podrá emprender acción educativa de esta naturaleza sin el consentimiento explícito de las organizaciones indígenas.*
- *Reconocer y utilizar las lenguas de las nacionalidades indígenas como lenguas de relación cultural en todos los niveles, subsistemas y modalidades.*
- *Establecer un currículo que rescate y respete la etnociencia de acuerdo con el pensamiento integrado de la ciencia que caracteriza a los pueblos indígenas.*
- *Formar, mediante programas diseñados para el efecto, maestros provenientes de las propias comunidades indígenas y garantizar su estabilidad y continuidad en la tarea educativa.*
- *Promulgar las disposiciones legales y administrativas para el cumplimiento de los objetivos de la educación intercultural bilingüe.*
- *Asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación indígena, asumiendo los respectivos gastos de investigación, producción de material didáctico e impresión, cursos de formación y capacitación al personal docente indígena.*
- *Garantizar, mediante acuerdos y tratados internacionales, la ejecución de programas binacionales orientados a atender a las nacionalidades indígenas separadas por fronteras territoriales.*
- *Garantizar la participación de las organizaciones indígenas en todas las actividades y decisiones relacionadas con la educación intercultural bilingüe”²⁷⁰.*

²⁷⁰ Citado en ÁVILA LOOR, M. (2000): "Educación para todos en la república de Ecuador. Evaluación en el año 2000" (periodo 1990-1999), Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación, Ministerio de Educación y Cultura. Informe elaborado en el marco del Proyecto de la UNESCO *Educación para todos*; www2.unesco.or/wef/countryreports/ecuador/contents.html

La nueva Ley de Educación Ecuatoriana otorga a la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural²⁷¹ -DINEBI- mayor autonomía técnica y administrativa. Ello significó la consecución de presupuestos autónomos, la realización de la planificación y el desarrollo de la EIB a cargo de autoridades propias, el diseño de mecanismos de administración y supervisión exclusivos de la modalidad y la implementación de procesos propios de elaboración de textos, de organización curricular y de capacitación de docentes.

Dado que el concepto de territorialidad es uno de los elementos centrales de las demandas del movimiento indígena ecuatoriano, éste ha formado parte de la educación. Así, las provincias con fuerte presencia indígena han sido concebidas como *territorios educativos* para aplicar una EIB; considerándose como tales quince de las veintidós existentes (todas las serranas, todas las amazónicas y dos costeras). Para dichas provincias, y desde la autonomía alcanzada por la DINEBI, ésta ha establecido los siguientes objetivos generales²⁷²:

- Desarrollar un sistema educativo acorde con la realidad social, cultural, lingüística y económica, en consonancia con las necesidades y expectativas de las nacionalidades indígenas, con el objeto de desarrollar un Ecuador intercultural.
- Promover el desarrollo integral de los pueblos indígenas, teniendo en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales.
- Facilitar la relación intercultural entre todos los grupos socio-culturales que conforman el estado nacional.
- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas para restablecer la armonía con los procesos educativos.

²⁷¹ Esta Dirección fue creada en 1988 a raíz de una propuesta de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador- CONAIE- teniendo como objetivo planificar la EBI de la educación primaria y media de las etnias indígenas ecuatorianas, y actualmente coordina también la educación preescolar y la educación de adultos. Para ello la Ley de 1992 establece que “*la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad*” (art. 28).

²⁷² En AVILA LOOR, M. (2000): op. cit.

Además ha planteado los siguientes objetivos específicos²⁷³:

- Interrelacionar los diferentes niveles educativos (pre-primaria, primaria, secundaria, alfabetización y educación de adultos) para mantener la cohesión existente entre los diferentes grupos étnicos y superar la dicotomía escuela - comunidad.
- Incorporar en el currículo los conocimientos característicos de cada nacionalidad, a partir de su investigación sistematizada.
- Facilitar el aprendizaje del castellano de conformidad con los esquemas mentales propios del grupo étnico para mejorar las relaciones interculturales.
- Posibilitar el Desarrollo Endógeno de las lenguas indígenas y su utilización como medio de comunicación entre los distintos grupos socio-culturales del país.
- Posibilitar la revalorización psicológica y social de los miembros de las distintas nacionalidades indígenas.
- Integrar a los miembros de las comunidades indígenas en las distintas etapas y actividades del proceso educativo y sus niveles.

Con el propósito de alcanzar tales objetivos, la DINEBI junto con la CONAIE preparó la propuesta educativa de educación intercultural bilingüe, diseñando para ello el *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe* aprobado en 1993. El papel desempeñado por la CONAIE respecto a la EIB es muy relevante, ya que ésta vigila y legitima la ejecución del proyecto, y participa en la producción y publicación de materiales didácticos. A través de la CONAIE, las organizaciones indígenas miembros de la Confederación, son consultadas para la toma de decisiones ya que son las propias organizaciones las que llevan a cabo los programas de educación intercultural bilingüe²⁷⁴. En teoría las comunidades pueden decidir la apertura de un curso o taller pero dentro del marco presupuestario y de las áreas temáticas definidas por la Dirección Nacional, que muchas veces no responden a las necesidades y potencialidades locales. *"Según algunos directores provinciales, la DINEIB es un organismo altamente centralizado, tanto en los aspectos administrativos como financieros"*²⁷⁵.

²⁷³ Idem.

²⁷⁴ MOYA, A. (2000): op. cit., p. 84.

²⁷⁵ Ibidem, p. 41.

La oferta real realizada desde el gobierno en la actualidad respecto a la educación básica intercultural y bilingüe se refiere a la primaria completa, el ciclo básico y algunos institutos diversificados²⁷⁶. Desde el gobierno se afirma que hay programas educativos en todas las lenguas existentes en los territorios educativos pero, en realidad, prima la oferta educativa quichua. Además, la DINEBI no imagina todavía la prestación de servicios de EIB en áreas urbanas, aunque existen experiencias de alfabetización, primaria de adultos y primaria de niños en ciudades como Quito, Guayaquil y Puerto Bolívar. Según señala Alba Moya:

*"Vale resaltar que, bajo el actual gobierno, se ha cambiado el concepto de interculturalidad. Ya no alude exclusivamente a la relación entre la cultura aborigen e hispana, sino a la hispana con otras culturas en general. La lengua vernácula es considerada como transitiva o equivalente. A pesar de esta declaración no se da mayor importancia a la lengua y, evidentemente, hay un predominio del castellano"*²⁷⁷.

Destaca igualmente, el *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural* que desde 1985, en convenio con el Ministerio de Educación y la GTZ, ha desarrollado una propuesta para la primaria completa quichua-castellano en toda la sierra y en aquellas áreas de la selva amazónica donde se habla quichua. En el marco de dicho proyecto han sido publicados los materiales necesarios para impartir la educación intercultural bilingüe. Este material ha sido escrito en las siguientes lenguas: a`inagae, awá, chapalachi, huaorani terero, quichua, siona secoya, shuar y tsafiqui; y está orientado, en su mayoría, a los seis grados de educación primaria.

El "punto débil" de la educación ecuatoriana es la alfabetización de adultos. Dentro de la DINEBI funciona desde 1988 el Departamento de Educación Popular Permanente, encargado de la educación de las personas mayores de quince años. Éste oferta programas de alfabetización, educación básica y capacitación, aunque en la práctica hay un predominio de programas de capacitación. De acuerdo a los lineamientos generales perfilados por la DINEBI y la CONAIE, la oferta de cursos de

²⁷⁶ La estructura general del sistema educativo ecuatoriano es la siguiente: educación pre-primaria para 5 y 6 años; nivel primario de 6 a 12 años; el nivel medio que consta de un ciclo básico común de tres años de duración, otro ciclo diversificado posterior que puede durar entre uno y tres años en función de las ramas, y un último ciclo de especialización de dos años; y el nivel superior.

²⁷⁷ MOYA, A. (2000): op. cit., p. 39.

educación de adultos debe responder a las necesidades y demandas de las comunidades indígenas de cada provincia.

El gobierno se propuso para el periodo de 1988/1992 organizar programas de alfabetización vinculados a la vida y al desarrollo cultural de las poblaciones indígenas, disminuir sustancialmente el analfabetismo en las provincias y comunidades con mayor número de analfabetos, y atender de manera intensiva a la alfabetización básica en todo el país. Con tal objeto y teniendo en cuenta el *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, la DINEBI elaboró una *Guía para la Educación de Adultos* basada en las experiencias de las organizaciones, promotores, educadores comunitarios y jefes departamentales de educación popular permanente. Dicha Dirección oferta programas de alfabetización y pretende que posteriormente los alfabetizados continúen recibiendo educación primaria y secundaria. Sin embargo, no siempre se logra que los alfabetizados continúen los estudios; más aún, hay una fuerte tendencia al analfabetismo funcional por falta de seguimiento y de continuidad en su formación. *"Esto incide en la falta de cumplimiento de uno de los objetivos de la alfabetización que es elevar la calidad de vida (...) lo común es que después de la alfabetización, no se perciba ningún cambio en el grueso de los alfabetizados"*²⁷⁸.

Una de las motivaciones que ha tenido el movimiento indígena para apoyar los programas de educación de adultos ha sido la búsqueda de una estrategia que lleve a la mejora de la calidad de vida de la población indígena. Esto explica el hecho de que muchos de los proyectos de alfabetización y educación estén ligados a la implementación de proyectos productivos y que la oferta educativa desde el estado haya dado prioridad a la capacitación frente a la alfabetización.

En la actualidad, desde la DINEBI se ofertan cursos de capacitación a través de los centros ocupacionales y artesanales. El éxito de estos programas radica en su adecuación a las necesidades de las comunidades, pero en muchas ocasiones son ajenos a la cultura del alumnado y no tienen en cuenta las condiciones del mercado. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las ofertas educativas se realizan en función de los artesanos locales disponibles, estando condicionadas por la disponibilidad de los

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 46.

recursos humanos antes que por las necesidades y potencialidades de los alfabetizados o de sus comunidades. Así los cursos que se ofrecen son generalmente de corte y confección, huertos familiares, zapatería y carpintería²⁷⁹.

En líneas generales se observa que la propia DINEBI ha perdido interés por la educación de adultos y, dentro del espacio restringido que le queda, los centros ocupacionales y artesanales han ido ganado importancia en perjuicio de los centros de alfabetización. *"Sólo en las provincias donde hay una alta concentración de población indígena y, concomitantemente un mayor porcentaje de analfabetismo y baja escolaridad, se mantiene un interés paralelo por la educación básica y por la capacitación"*²⁸⁰. Además, si bien la educación intercultural bilingüe comenzó precisamente con programas de alfabetización, en el presente esta modalidad es la que menos peso relativo tiene frente a la educación bilingüe regular. Esto se evidencia tanto en las asignaciones financieras como en las de recursos humanos.

Otras críticas destacadas hacen referencia al hecho de que a pesar de ser reconocido el derecho de todo adulto indígena a acceder al sistema de educación en su lengua vernácula, en la práctica debe hacerlo en el idioma oficial, es decir, en castellano²⁸¹. De hecho, la DINEBI no produce material educativo en lenguas vernáculas orientado a la educación de adultos. A este problema hay que añadir que el personal que trabaja con adultos no recibe sueldos sino bonificaciones, lo que explica el bajo nivel de cualificación de los promotores que en muchos casos siguen alfabetizándose al tiempo que dictan los cursos.

Sin embargo, destacan algunas experiencias realizadas en el ámbito no formal que están siendo implementadas por organizaciones no gubernamentales con el apoyo financiero de los organismos internacionales.

CESA trabaja conjuntamente con el gobierno central y con los gobiernos locales para facilitar los procesos sostenibles de Desarrollo Humano y comunitario; y dirige sus

²⁷⁹ *Ibidem*, p. 48.

²⁸⁰ *Ibidem*, p. 47.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 40.

actividades a áreas geo-sociales con alto índices de pobreza, alcanzando sus acciones a más de 4.000 personas. Desarrolla programas de capacitación y alfabetización funcional, como respuesta a la necesidad de implementar proyectos de carácter productivo. Para la capacitación y alfabetización utilizan la metodología de educación popular, basada en la pedagogía liberadora desarrollada por Paulo Freire y destaca, igualmente, por la elaboración de materiales pedagógicos que parten de las realidades locales dirigidos al desarrollo comunitario. Su financiación procede de organismos internacionales y del aporte de las empresas creadas con el objeto de financiar sus acciones.

El Proyecto de *Sistema Radiofónico Bicultural Shuar* para poblaciones shuar y achuar de la amazonía se desarrolla autónomamente de la DIGEBI y es promovido por la *Federación Shuar*. Desde 1972 trabaja en educación de adultos y destaca por ser una de las pocas experiencias que rescata los contenidos y los valores culturales de dichos pueblos. También debe mencionarse la iniciativa *Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi* (SEIC).

Respecto a la formación de maestros en la modalidad bilingüe, ésta se realiza fundamentalmente a través de los Institutos Normales, pero también se oferta la formación de recursos humanos en la modalidad de la EIB en algunas universidades. Destaca en este sentido la experiencia pionera promovida por la CONAIE de la Universidad Intercultural de Ecuador que se encuentra abierta a toda la sociedad e incorpora conocimientos indígenas y occidentales en su formación²⁸².

También es relevante el trabajo realizado desde el *Programa de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe* por la Universidad de Cuenca con el apoyo del *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*, producto de un convenio entre el

²⁸² Esta universidad es promovida por la CONAIE. Sus programas se encuentran elaborados bajo la siguiente estructura: 1) los dos primeros años académicos son destinados a la adquisición de conocimientos indígenas; 2) el tercero y el cuarto a la adquisición de conocimientos generados desde la cultura occidental; 3) y el último año se destina exclusivamente a la articulación de los conocimientos adquiridos a lo largo de cuatro años pertenecientes a dos culturas diferentes, pero posibles de armonizar. Para mayor información puede consultarse *Propuesta Técnica Académica para la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, AMAUTAI WASI*. Síntesis de Propuesta, Tomo I, Quito, octubre del 2000; y Boletín ICCI-RIMAY, *Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas, AMAUTASI WASI*, Año 2, n° 19/ octubre 2000, Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación, UNICEF y la UNESCO firmado en 1991, además del apoyo financiero de la GTZ. Los programas de esta licenciatura han ido variando a lo largo de sus promociones recogiendo las recomendaciones realizadas desde los IPIB (Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües). Entre las innovaciones realizadas destaca el énfasis otorgado a la historia y a la cultura andina -desde la etapa preinca hasta la actualidad-, teniendo como principales áreas de estudio: lingüística quichua, lingüística hispana, cultura andina y pedagogía bilingüe.

En resumen, hemos de destacar que la EIB ecuatoriana ha progresado en *“(...) la participación, la presencia de las organizaciones étnicas, el control comunitario de la escuela, la introducción de propuestas curriculares, la producción de textos en todas las lenguas, los procesos de capacitación y formación de recursos humanos mediante el reciclaje, la capacitación, la Escuela Normal y el nivel universitario”*²⁸³. Estos logros hacen referencia a la educación dirigida a niños, y especialmente a niños quichuas, porque en realidad y a pesar de lo que afirma Ruth Moya, el pueblo quichua es el que tradicionalmente ha sido protagonista de la EIB y es el único que tienen una larga e importante trayectoria en la elaboración de materiales curriculares. Los demás pueblos, a excepción del pueblo shuar, se ven obligados a estudiar en castellano, o en todo caso en quichua. Por ello, coincidimos con Alba Moya, cuando afirma que *"en realidad los programas de EBI son fundamentalmente dirigidos a los quichua, en segundo término a los shuar; el trabajo con el resto de lenguas y culturas es casi nulo. En todo caso es más fácil encontrar trabajos en lengua vernácula que sobre culturas vernáculas"*²⁸⁴.

En cuanto a la educación de adultos indígenas, en la mayoría de los casos la lengua y la cultura no se tienen en cuenta. Si bien desde el gobierno, en teoría, se plantea la necesidad de fortalecer la identidad cultural, no hay materiales ni contenidos curriculares orientados a la consecución de dicho objetivo. Los programas de alfabetización han sido implementados por las comunidades, generalmente quichuas, hecho facilitado por la presencia de centros de educación bilingüe y bicultural de niños. Gracias a las iniciativas particulares de los promotores de alfabetización se han utilizado los materiales de las escuelas, pero nunca se ha desarrollado un material de esta

²⁸³ MOYA, R. (1999): op. cit., p. 130.

²⁸⁴ MOYA, A. (2000): op. cit., pp. 87 y 88.

naturaleza pensado por y para la educación de adultos, ni tan siquiera en quichua. Tal vez ésta sea una de las razones por las que no se ha conseguido frenar el incremento de las personas ecuatorianas analfabetas.

Pero a pesar de esta situación, bajo el gobierno actual (1999 - 2003) la educación de adultos en todas sus modalidades ha quedado abandonada. Hay algunos centros que operan de forma casi voluntaria en espera de la financiación del gobierno y ocurre que en casi todas las comunidades de la sierra y las de la amazonía prácticamente han desaparecido.

Cerraremos este apartado destacando que desde el movimiento indígena ecuatoriano se defiende la interculturalidad como parte de un proceso organizativo de las nacionalidades. Ello supone, en palabras de Ruth Moya, que la educación intercultural:

“parte de la lengua y la cultura propias, y permite acceder a las otras culturas en un proceso de apropiación selectiva y crítica de los indígenas y de los mestizos del significado de una interculturalidad que reconoce el derecho de los pueblos. La EBI implica interaprendizajes y, desde el punto de vista del bilingüismo, al menos reconoce que la lengua materna de muchos indígenas no sólo es la lengua indígena sino también el castellano; de ahí que se derive que la identidad nacional no pasa exclusivamente por la lengua, aunque ésta sea importante. Por la misma razón se privilegia la identidad y la interculturalidad, y la política lingüística se define como respuesta a los grados y niveles de bilingüismo, sin descartar estrategias de recuperación lingüística de las poblaciones indígenas castellanizadas”²⁸⁵.

Desde el movimiento indígena se persigue el postulado utópico de "interculturalidad y bilingüismo para todos"; aunque hay que reconocer que hasta el momento no puede negarse que en materia de política educativa ha primado la cultura quichua frente a otras culturas también silenciadas en el país.

²⁸⁵ MOYA, R. (1999): op. cit., p. 129.

- **Perú:**

Si bien en Perú existen experiencias desde hace más de veinte años, realizando grandes aportes en materia de sociolingüística latinoamericana y de antropología andina desde la Universidad de San Marcos y el Instituto de Estudios Peruano, lo cierto es que actualmente presenta grandes dificultades la impartición de los programas de EBI. La *Ley General de Educación*²⁸⁶ aprobada en 1982 aún continúa vigente, siendo este estado uno de los pocos países latinoamericanos que no ha reformado legal y globalmente su sistema educativo en la década de los noventa y no ha reconocido la necesidad de una EBI en las reformas parciales más recientes. Es más, desde la ley vigente se apuesta por una educación bilingüe de transición, tal y como se indica de forma explícita en los capítulos destinados a la educación primaria y a la alfabetización:

“En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando las características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna” (Capítulo VIII, De la Educación Primaria, art. 40).

“La Alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva, y es impartida, preferentemente, en la lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, integrada en un proceso de castellanización” (Capítulo IX, De la Alfabetización, art. 45).

A pesar de las grandes limitaciones que presenta su marco legislativo referente al respeto de la diversidad lingüística y cultural, que sin duda son de las más elevadas de la región latinoamericana, en ella se reconoce *“el conocimiento cabal y la profunda afirmación del carácter nacional, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas regionales, la integración cultural latinoamericana y el ámbito universal en que se desarrolla la sociedad contemporánea”* (Sección Primera, Principios Rectores, cap. 1 de los fundamentos de la educación, art. 3º c). Y se otorga al Estado la función de *“fomentar la cooperación y el intercambio con la cultura universal, especialmente la latinoamericana, manteniendo la autonomía e identidad nacional y estimulando el*

²⁸⁶ La Ley General de Educación, Ley N° 23384 de 1982 y el marco normativo completo en materia de educación se encuentra publicado por la Editora EDIGRABER, Lima, 1999.

conocimiento de los idiomas vivos correspondientes” (Sección Primera, Principios Rectores, cap. 1 De los fundamentos de la educación, art. 5° c).

En realidad es la Ley de la Reforma Educativa²⁸⁷ de 1972 la que regula la educación bilingüe, estableciendo la introducción total de la educación bilingüe en la escuela primaria²⁸⁸, la formación de los docentes, la elaboración de los planes de enseñanza, el material didáctico y todo el control de la escuela. Teniendo como fundamento dicha ley, a finales de 1991 se elaboran los *Lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* aún vigentes. En dichas directrices se señala con claridad que *"la interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural"*. Y prosigue señalando que *"la interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad"*²⁸⁹.

A pesar de este importante avance conceptual de considerar la educación intercultural necesaria para todos los peruanos y no sólo para las personas indígenas, es importante señalar que dichos planteamientos encubren, tras su discurso, el grupo preferente para recibir este tipo de educación:

*"para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural (...) Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula"*²⁹⁰.

²⁸⁷ D.L. n° 19326, Perú.

²⁸⁸ Brevemente exponemos la estructura del sistema educativo peruano que consta de: educación inicial de 0 a 6 años con dos ciclos diferenciados de tres años cada uno; educación primaria de 6 a 12 años; educación secundaria de 12 a 16 años, siendo los dos primeros años comunes (1° y 2° grado) y el resto por modalidades; la educación intermedia para 17 y 18 años; y la educación superior.

²⁸⁹ Citado por ZUÑIGA CASTILLO, M. y ANSIÓN MALLETT, J. (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú*, FORO EDUCATIVO, Lima; en www.macareo.pucp.edu.pe, p. 23.

²⁹⁰ Idem.

Ello explica la razón de que en la actualidad existan algunos programas de EBI canalizados a través de Oficina de Educación Bilingüe²⁹¹ -OEB- dependiente del Ministerio de Educación, que atienden exclusivamente a las poblaciones indígenas. Dichos programas oficiales tienen como objetivos generales:

- Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad.
- Contribuir al rescate, revalorización y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas, evitando su deterioro y desaparición.
- Formar sujetos bilingües con una óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano como segunda lengua.
- Posibilitar la comunicación y entendimiento entre todos los peruanos a través del castellano como lengua común y la comprensión de los códigos culturales diferentes a los de la propia cultura.
- Desarrollar en las personas de habla vernácula su sentimiento de autoestima, posibilitando la seguridad en sí mismo para contribuir en la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria²⁹².

Para lograr la implementación de la educación bilingüe, a partir de la década de los noventa, se establecieron diversas líneas de acción educativa que han supuesto en la práctica una mayor apertura hacia la interculturalidad. Entre ellas destacamos que:

- En la educación inicial conviene utilizar la lengua materna a nivel oral y los contenidos impartidos deben partir de elementos de la cultura del educando según sus necesidades, características e intereses. Los docentes promotores o animadores deben ser vernáculo - hablantes.

²⁹¹ Antiguamente existía la Dirección General de Educación Bilingüe pero ha sido reemplazada en la actualidad por la Oficina de Educación Bilingüe.

²⁹² GUAGELUPE, C. (2000): “Educación para Todos 2000. Perú: Informe Nacional de Evaluación”, Oficina de Planificación Estratégica y medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, en www2.unesco.org/wef/countryreports/peru/contents.html

- En educación primaria de menores y adultos, los contenidos del plan de estudios favorecerán la sistematización y recuperación de lo propio (la historia, los conocimientos y otros valores diferentes a la cultura universal). La alfabetización de los iletrados monolingües o bilingües se realizará en su lengua materna, facilitando progresivamente el aprendizaje del castellano como segunda lengua sin detrimento de su lengua materna. La alfabetización y la educación primaria de menores y adultos estarán a cargo de profesores vernáculo-hablantes preferentemente de las propias comunidades nativas, a fin de mantener y respetar los valores de las culturas autóctonas.
- En el nivel de educación secundaria se procurará ofrecer asignaturas de lenguas vernáculos para fomentar su cultura y desarrollo en su forma oral y escrita. La asignatura de castellano se enseñará sistemáticamente como segunda lengua y los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento del patrimonio económico, natural, cultural y social de las poblaciones indígenas.
- Los Centros de Formación Magisterial y Profesionalización Docente incluirán cursos sobre lenguas vernáculos y fundamentos de la educación bilingüe intercultural para la formación de docentes en educación inicial y primaria; y prepararán profesores especializados en enseñanza de lenguas vernáculos y castellano como segunda lengua en el nivel de educación secundaria. También en los exámenes de acceso a los Centros de Formación se tendrán en cuenta el conocimiento de las lenguas vernáculos y de las culturas nativas.
- Para aquellos alumnos hispanoparlantes se impulsará y apoyará la enseñanza de las lenguas vernáculos como segundo idioma y se propiciará que su educación, desde el nivel inicial hasta la universidad, posibilite el conocimiento, valoración y apreciación crítica de las diversas culturas peruanas.
- Se producirá material educativo para implementar la educación bilingüe intercultural prioritariamente para alfabetización y educación primaria.

- Se capacitará y actualizará a los profesionales de la educación en servicio; y se apoyará el perfeccionamiento de docentes de educación bilingüe intercultural en cursos de postgrado.
- Se impulsarán y apoyarán proyectos experimentales y de investigación sobre educación bilingüe intercultural y los medios de comunicación social serán utilizados para promover y defender la educación bilingüe intercultural²⁹³.

Estas líneas propuestas de trabajo, y a pesar de que muchas de ellas no han sido implementadas, han contribuido a que actualmente en la educación primaria el castellano sea estimado como segunda lengua y se reconozca la conveniencia de la utilización de la lengua materna para toda la escolaridad. La EBI ha dejado de tener carácter experimental y ha sido asumida en la educación rural y en la educación de adultos. Y existe una demanda real en la población respecto a este tipo de educación; pero lamentablemente la OEB no llega a cubrir el 85% de los servicios que se reclaman. En la actualidad se atienden a unos cien mil estudiantes, para lo que han sido formados cinco mil docentes y publicados materiales didácticos en 8 lenguas diferentes²⁹⁴.

Los programas oficiales más destacados que se realizan hoy en día son, además de los desarrollados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), el *Programa Experimental de Educación Bilingüe* y el *Programa Experimental de Educación Bilingüe y Bicultural Río Tambo*. El *Programa Experimental de Educación Bilingüe - UNMSM - Ayacucho* es ejecutado por el Centro de Lingüística Aplicada (CILA) y fue financiado en sus inicios por la UNESCO y Gran Bretaña. Desde 1987 oferta la educación a 28 escuelas con cerca de 900 alumnos, principalmente en los grados 1º y 2º de primaria y en 3 escuelas de 1º al 4º grado. Sus programas tienen como objetivos el aprendizaje eficiente en quechua durante los dos primeros grados de primaria por medio del fomento de la lengua materna; la revalorización del quechua como lengua de enseñanza y garantía de que los niños quechua-hablantes aprendan el castellano en forma oral y escrita; y la adquisición del castellano como fundamento para el aprendizaje exitoso de las asignaturas enseñadas en castellano.

²⁹³ Idem.

²⁹⁴ Idem.

El *Programa Experimental de Educación Bilingüe y Bicultural Río Tambo - Educación Bilingüe para los Ashaninka* es implementado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Este programa alcanza a 20 escuelas; es decir, a toda la población monolingüe en edad escolar en las comunidades a orillas del río Tambo. Y tiene como objetivos la elaboración de materiales didácticos adecuados para la educación primaria bilingüe bicultural; la formación de maestros bilingües; y la preparación y formación de un grupo de trabajo especial para transferir la responsabilidad del proyecto a los mismos Ashaninkas.

La formación de los docentes bilingües se realiza en varios centros de educación superior. El *Instituto Superior Pedagógico de Loreto* en Iquitos desarrolla, con el apoyo de la Unión Europea, el programa de *Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* dirigido a la especialización en educación bilingüe intercultural de maestros de la escuela primaria desde 1988. El *Instituto Superior Tecnológico-Pedagógico de Urubamba* en Cuzco tiene en marcha el *Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas del Perú* que forma a docentes en prácticas a través de la realización una investigación antropológica con el objeto de conocer las culturas amazónicas y andinas. El *Instituto Superior Pedagógico* de Puno oferta cursos de profesionalización docente con una duración de 5 años para los profesores en ejercicio sin título. Los cursos de profesionalización incluyen la enseñanza sistemática del castellano y lenguas vernáculas y métodos y principios de la educación bilingüe. En este instituto se ofrece, además, la formación regular de maestros de primaria, siendo la educación bilingüe bicultural obligatoria con el propósito de lograr que todos los maestros de primaria estén preparados para enseñar en escuelas bilingües. Para la realización de estas iniciativas este instituto cuenta con el apoyo técnico y la financiación de la GTZ. Y no dejaremos de citar el *Instituto Lingüístico de Verano de Yarinacocha* que ha adoptado la educación bilingüe intercultural con carácter de especialización.

Aunque en la mayoría de las iniciativas oficiales señaladas no se pretenda poner en práctica la educación bilingüe de transición y se reconoce la necesidad de utilizar las lenguas vernáculas en la educación para la revalorización cultural, lo cierto es que dicho

uso persigue en última instancia una adquisición correcta del castellano. Si observamos con detenimiento los lineamientos políticos, los objetivos y las programaciones podemos comprobar que las referencias realizadas respecto a la cultura hegemónica del país, la valoran o definen como *la cultura universal* y no como otra cultura digna de ser adquirida. Además, y aunque haya sido rectificado en nuestro documento, las alusiones al castellano aparecen siempre en mayúscula, lo que nos da idea de la importancia otorgada a este idioma frente al resto.

Las experiencias más relevantes se están realizando de la mano de las ONG's. Entre ellas, destacaremos únicamente el *Programa de educación básica de la Asociación Pukllasunchis* en Cuzco y la muestra itinerante *Tsamaren* en Lima desarrollada con el apoyo de UNICEF y en acuerdo con el Ministerio de Educación. Estas iniciativas presentan la peculiar característica de estar dirigidas a poblaciones no indígenas, con el objeto de acercarlas a las culturas nativas del país. La primera destaca por ser la única escuela del país que realmente oferta la enseñanza del quechua como segunda lengua para hispanohablantes y viene implementándose desde hace diez años. Y la segunda, trata de dar a conocer la cultura amazónica en la capital del país a través de encuentros y actividades dirigidas a alumnado desde la primaria hasta la universidad. Sobresalen los talleres sobre identidad que tratan de avanzar hacia la interculturalidad.

En realidad nos encontramos que en el Perú existe un claro discurso político educativo que se aleja en gran medida de las acciones implementadas desde el gobierno. Falta que el apoyo político a la EBI oficial se traduzca en apoyo financiero, falta participación de las comunidades indígenas y existe rechazo de los propios maestros a recibir formación intercultural incluidos los profesores bilingües²⁹⁵. La financiación de los programas bilingües está corriendo a cargo de la GTZ, la UNESCO y la USAID, entre otros organismos y agencias de cooperación internacionales²⁹⁶.

Para entender los límites de la realidad peruana no podemos dejar de lado la compleja situación que vive el país bajo la presencia de **Sendero Luminoso** en las comunidades campesinas e indígenas. Es muy difícil realizar un análisis riguroso de esta

²⁹⁵ Idem.

²⁹⁶ La UE financia un proyecto de Educación Bilingüe en el Amazonía, por ejemplo.

organización con brevedad dada su complejidad; pero si es necesario poner de manifiesto que a diferencia de otros movimientos, Sendero Luminoso no persigue reivindicaciones étnicas o culturales, sino exclusivamente de clase, atacando incluso lo que denominan 'manipulación de las tradiciones andinas'. *“Guarda silencio oficial sobre el tema étnico- cultural (...). o lo niega a nivel oficioso, a pesar de que es uno de los elementos que lo cohesiona”²⁹⁷, separándolo tanto de los criollos como de indígenas”²⁹⁸.*

- **Bolivia:**

La *Ley de Reforma Educativa* de 1994²⁹⁹ fue producto de un arduo debate nacional y bajo el gobierno de Sánchez de Lozada con el apoyo de la Central Obrera Boliviana, de las organizaciones indígenas y de los sindicatos de maestros, institucionalizó la modalidad de EIB. Es importante destacar que la EIB se oficializa gracias a las presiones de los movimientos indígenas y sindicales a inicios de los años noventa³⁰⁰, concibiéndose la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo boliviano, donde los elementos peculiares constituyen las ramas de un tronco común.

La EIB está dirigida teóricamente a todos los bolivianos tanto en territorio rural como urbano, al igual que el bilingüismo, variando sus características según la población a la que vaya dirigido. En el artículo primero de la Ley de Reforma Educativa se reconoce que la educación boliviana es *“intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”*; siendo los objetivos y políticas del sistema educativo nacional: *“construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el*

²⁹⁷ Muchos de sus cuadros proceden de la Sierra y son indígenas o mestizos. De hecho su buen manejo de la cultura andina les permitió adoptar el tipo adecuado de relaciones sociales, actividades y propuestas para su expansión en el Perú. Ello, unido a la formación de sus cuadros en universidades, especialmente en el magisterio rural, posibilitó que los maestros reclutasen desde las propias aulas nuevos activistas para su causa.

²⁹⁸ Citado en ALBÓ, X. (1993): op. cit., p. 68.

²⁹⁹ Ley de Reforma Educativa n° 1565 de julio de 1994.

³⁰⁰ Uno de esos hitos fue precisamente el alcanzado por los indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía cuando a principios de los años 90 organizaron la “Marcha por el Territorio y la Dignidad”.

acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna” (art. 3). Tal y como manifiesta Luis Enrique López:

“Se considera que únicamente afectando la educación de todos, incluidos los hispanohablantes, se contribuirá a la modificación de la asimetría y de la diglosia que aún marcan la relación entre lo indígena y lo no-indígena, entre los idiomas originarios y el castellano. Se espera que producto de esta perspectiva intercultural la nueva educación contribuya a la transformación radical de la sociedad boliviana en su conjunto, de manera que sea un ámbito más democrático en el cual se superen las asimetrías, por lo menos las “mentales”, y en el cual indígenas y no-indígenas convivan y juntos construyan esa sociedad multiétnica y pluricultural que la Constitución ahora reconoce”³⁰¹.

Así, al ser reconocida Bolivia como una realidad multiétnica, multilingüe y multicultural “(...) debe tener necesariamente en su sistema educativo un factor que desarrolle lo mejor de esa realidad (...) se supera la concepción tradicional (...) que pretendía convertir a todos los bolivianos en castellano hablantes, imponer la vida urbana en todo el país, descuidando la comprensión de la naturaleza plural del país”³⁰². Igualmente destaca la importancia otorgada al bilingüismo, señalando que “se trata de afirmar lo particular fomentando esos idiomas, pero también se precisa ser universales utilizando el castellano y otros idiomas como puentes para el acceso al mundo contemporáneo”³⁰³.

Para Cárdenas, desde estas políticas y objetivos educativos “no habrá una educación totalmente monolingüe, debido a la naturaleza plurilingüe de nuestro país. La modalidad bilingüe está definida como una educación en la lengua vernácula como primera lengua, y el castellano como segunda lengua”³⁰⁴. Así, existe legalmente la educación monolingüe en lengua castellana ligada al aprendizaje de alguna lengua nacional originaria (Capítulo IV, De la estructura de organización curricular, art. 9.2.); pero lo cierto es que actualmente sólo en algunos colegios privados de La Paz y

³⁰¹ ENRIQUE LÓPEZ, L. (2000): *“La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia”*, Cochabamba, Bolivia; Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King para la UNESCO; en www.unesco.org/education/uie/pdf/bolivia.pdf, pp. 28-29.

³⁰² CÁRDENAS, V.H. (1994): *“Apuntes sobre la Reforma Educativa”*; art. publicado en VV.AA.: *“Reflexión sobre la ley de Reforma Educativa”*, Foro Económico n° 35, ILDIS, Bolivia, p. 13.

³⁰³ *Ibidem*, p. 14.

³⁰⁴ *Ibidem*, p. 17.

Cochabamba se ofrecen, con la previa aceptación de los padres, cursos en aymará o quechua como segunda lengua.

En materia curricular la ley favorece el diseño de:

“(...) un currículo flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el Desarrollo Humano” (art. 8).

Los objetivos de la EIB son los mismos que se proponen para la educación preescolar, primaria y secundaria, entre los que destacamos³⁰⁵:

- Fomentar la autoestima y la identidad propia de los educandos, el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación, la valoración de lo propio y el respeto a los demás.
- Incentivar la creatividad del niño, el cultivo y desarrollo del lenguaje oral y escrito, el desarrollo del pensamiento y de la comprensión de la lectura a través de su lengua materna, así como la apropiación y utilización de conocimientos y saberes científicos y tecnológicos tendientes a la solución de problemas de la vida cotidiana.
- Fomentar el bilingüismo individual y social, garantizando el derecho de los educandos hablantes al disfrute de su propio idioma, asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país, con vistas a la toma de conciencia sobre la necesidad de construir unidad en la diversidad.

Entre los planteamientos políticos trazados respecto a la EIB, mencionamos los siguientes:

³⁰⁵ CÁRDENAS, V.H. (1994): op. cit., pp. 24-25.

- La educación inicial en las zonas de habla originaria se impartirá en el idioma materno; el cual ya se usa en las escuelas fiscales rurales en donde existe este servicio y en los Wawa Wasi y los Wawa Uta, en los cuales las madres atienden a los niños. Deberá formarse a los maestros de manera especial para impartir este nivel, promoviendo la participación de un mayor número de maestras bilingües.
- La alfabetización y la educación primaria de menores y adultos deberían estar a cargo de profesores pertenecientes a los pueblos originarios, bilingües, en lo posible oriundos de las mismas comunidades, a fin de mantener y respetar los valores de la cultura autóctona.
- En el nivel secundario, en las zonas de uso predominante de lenguas originarias, se fomentará el bilingüismo individual y social.
- El currículo de las Normales debe incluir cursos sobre lenguas originarias, fundamentos y tecnología de la educación intercultural bilingüe para la formación de maestros de educación inicial y primaria.
- Mediante la educación intercultural y bilingüe se desea propiciar la afirmación de la propia identidad en el respeto a la diversidad, posibilitando el conocimiento y la valoración crítica de elementos de las otras culturas.
- Se incorpora al Sistema Educativo Nacional el *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*, de manera que éste se fortalezca y sus beneficios se extiendan a todos los educandos del país.

Estas propuestas que suponen un enorme reto para el sistema educativo boliviano han contado, hasta el momento, con un destacado apoyo de los organismos internacionales. La educación primaria concretamente dispone de recursos adicionales de inversión, producto de dos préstamos importantes del Banco Interamericano de Desarrollo y del Banco Mundial, a los que se suman créditos no reembolsables y donaciones de los gobiernos de Alemania, Holanda y Suecia. Y el resto de los ámbitos educativos también han sido fortalecidos, tal y como puede constatarse a lo largo del presente apartado.

Es importante señalar también que la nueva ley educativa, junto con la *Ley de Participación Popular* ha implicado la descentralización administrativa de la educación, otorgando a los municipios competencias para realizar la supervisión de las autoridades

educativas (directores y personal docente) y para proponer la autoridad educativa. Así mismo, éstos deben mantener las construcciones y encargarse de la infraestructura escolar (art. 49 de la Ley de Educación). Por otro lado, se reconoce el derecho de la población indígena a participar en la gestión educativa a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), velando por la adecuada implementación de la EIB y la formación del profesorado para esta modalidad. Los consejos que han sido reconocidos como órganos representativos de participación en el ámbito educativo son: el aymará, el quechua, el guaraní y el amazónico (art. 6 de la Ley de Educación). Los CEPOs realizan también acciones de capacitación dirigidas a difundir las ventajas y características de la EIB y promover la participación popular en la educación. Sus actividades cuentan con el apoyo de UNICEF y la GTZ. Para Luis Enrique López éste es un avance relevante de la reforma educativa que:

"(...) se deriva del reconocimiento legal de la participación comunitaria y popular tanto como eje del nuevo sistema educativo cuanto como parte de la nueva estructura del sistema y como estrategia para lograr que la educación se convierta en una verdadera tarea de todos. La labor desplegada por los CEPOs y el trabajo que estos órganos cumplen como agentes educativos, a través de la capacitación que ofrecen a los padres y madres de familia y a los líderes comunitarios en materia de EIB, contribuyen también a enriquecer el campo de la educación de jóvenes y adultos indígenas"³⁰⁶.

El proyecto más destacado de EIB ha sido el implementado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes -MECyD- con el apoyo de UNICEF titulado *Proyecto Experimental de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB), que ha dado pie a la generalización de esta modalidad y su extensión a todo el sistema educativo en el nivel de primaria³⁰⁷ y su recomendación para el nivel de secundaria. Dicha iniciativa educativa se ha caracterizado por una perspectiva interculturalista y por defender el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas originarias. El PEIB inauguró una modalidad de trabajo en la que asesores y maestros trabajaron con dirigentes de organizaciones de base, o con representantes indígenas, en la puesta en marcha de la

³⁰⁶ ENRIQUE LÓPEZ, L. (2000): op. cit., p. 95.

³⁰⁷ La estructura del sistema educativo boliviano consta de educación preescolar que abarca de 0 a 6 años; la educación primaria de 8 años de duración, estando dividida en educación básica que dura cinco años y educación intermedia que dura tres; la educación secundaria de 4 años de duración; y la educación superior.

EIB en el país³⁰⁸. En la actualidad se desarrolla en 6 departamentos dirigidos a 8.450 alumnos y se implementa hasta el cuarto año de la educación primaria, con materiales escolares en tres idiomas originarios (aymará, guaraní y quechua) y maestros y asesores pedagógicos bilingües capacitados³⁰⁹.

Como señala Ana M^a Seleme, aunque se trata de una experiencia de pocos años y los resultados no han sido evaluados en todo su alcance, en los últimos seis años el balance es notablemente mejor que el alcanzado por la educación tradicional castellanizante, lo cual abre perspectivas muy alentadoras para el futuro de la educación primaria en Bolivia. Pero existe falta de profesorado suficientemente formado para impartir una educación bilingüe, a pesar de que esté establecido por ley; o bien como señala la Coordinadora de Solidaridad con los Pueblos Indígenas, por *“la fragilidad, debilidad e inconsistencia de la legislación vigente, como también la incapacidad de las autoridades encargadas de hacerla cumplir”*³¹⁰.

En lo que respecta a la educación de adultos³¹¹, ésta corre a cargo del *Viceministerio de Educación Alternativa* (VEA) creado en 1997 y dependiente del MECyD. Desde el VEA se fijan y establecen las políticas y lineamientos de la educación de adultos y se impulsa el *Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción* (1998-2002), cuya preparación estuvo a cargo de consultores especialmente contratados por el UNICEF-Bolivia (organismo promotor de esta iniciativa). El plan tiene como eje central la realidad laboral-ocupacional del adulto promoviendo la utilización de la lengua escrita y utilizando un enfoque bilingüe basado en el mantenimiento y el desarrollo de la lengua materna. Paralelamente a ello se propician mecanismos de diálogo y comprensión intercultural. Los beneficiarios o usuarios del Plan, en su mayoría indígenas o campesinos, participan en el diseño curricular; pero es necesario señalar que no existe participación de las organizaciones indígenas ni en el diseño ni en la ejecución del proyecto, ni tampoco de los Consejos Educativos de

³⁰⁸ ENRIQUE LÓPEZ, L. (2000): op. cit., p. 25.

³⁰⁹ SELEME, A.M. (2000): *“Educación para todos año 2000. Informe de Evaluación, Bolivia”*, Ministerio de Cultura y Deportes. Informe presentado en el marco del Programa de la UNESCO *Educación para todos*; en www2.unesco.org/wef/countryreports/bolivia/contents.html

³¹⁰ AGUILAR DÁVALOS, Y. (1993): *“Entre la dignidad y la dependencia”*, art. publicado en la Revista UNITAS, *“La Reforma Educativa en Bolivia”*, n° 11, septiembre 1993, Nasire, La Paz, Bolivia, p. 111.

³¹¹ Se ofrece de manera explícita a personas mayores de 15 años.

Pueblos Originarios³¹². En el marco de dicho Plan es destacable el *Programa Amazónico* que cuenta con el apoyo de la Cooperación Técnica Holandesa -DANIDA- y dirige sus acciones a la formación de jóvenes investigadores indígenas en sus lenguas y sus culturas; además los capacita para elaborar materiales educativos para la escuela primaria y para promover la participación popular en educación.

Por otro lado, el *Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios* (VAIPO) apoya también el desarrollo de acciones educativas dirigidas a población indígena. Sus acciones han contado con la ayuda PNUD, con financiación del gobierno sueco.

Además de la labor realizada desde el gobierno boliviano, en este país como en el resto de América Latina, goza de relevancia el trabajo realizado por incontables ONGs, entre las cuales únicamente destacaremos el *Centro de Desarrollo Educativo Comunitario* (CEDEC) que lleva a cabo el “*Proyecto de alfabetización intercultural para mujeres*” con apoyo de UNICEF en 48 comunidades rurales de Sucre. Igualmente sobresale el *Instituto de Lengua y Cultura Aymará* (ILCA) que es una institución pionera en el ámbito de la reivindicación de la lengua y cultura aymarás. Además, ha desarrollado proyectos de educación de jóvenes y adultos dirigidos fundamentalmente a estimular el desarrollo de la lengua escrita en aymará, así como a recuperar el rico bagaje cultural tradicional de este pueblo con vistas a su sistematización y a su publicación. Desde 1997, el ILCA viene incursionando también en la educación formal, realizando estudios sobre EIB, de cara a la formulación de planteamientos y propuestas para el desarrollo de su propio sistema educativo. Para ello cuenta con el bagaje alcanzado en la educación básica y con la experiencia *Arakuarenda* de formación de promotores en varias especialidades bajo un modelo pedagógico propio. Citaremos también el esfuerzo realizado por el *Instituto de Capacitación Campesina* (INCCA), que trabaja en cuatro programas dirigidos a jóvenes quechua hablantes destinados a la formación de líderes y al fortalecimiento de la democracia local. Su labor se realiza desde una perspectiva intercultural y bilingüe y en un marco de recuperación de las bases productivas de las comunidades atendidas.

³¹² ENRIQUE LÓPEZ, L. (2000): op. cit., p. 39.

Igualmente es relevante el trabajo realizado por los OIG directamente en el país. El organismo internacional que mayor atención presta a la educación de jóvenes y adultos indígenas es UNICEF, con financiación de los gobiernos sueco y español, por medio de diversas instancias como el *PROANDES* y el *PROGUARANI*. UNICEF lleva ya cerca de 10 años en acciones de alfabetización y educación de adultos campesinos, fundamentalmente dirigida a mujeres quechua hablantes y, en menor medida, aymará hablantes del Norte de Potosí. Para ello, el *PROANDES* ha desarrollado materiales específicos diversos, incluidas cartillas de alfabetización inicial en quechua, y ha formado como educadores populares a campesinos quechua hablantes de la región dentro del Programa *Yuyay Jap'ina*. Otro organismo del Sistema de Naciones Unidas que ha sumado recientemente sus esfuerzos a la educación de adultos indígenas es el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en alianza con el MECyD y la UNESCO.

Puede observarse que las acciones educativas se dirigen, en general, independientemente de su oficialidad o no, a poblaciones quechua y aymará generando un cierto olvido de la población guaraní, minoritaria en este país. A pesar de ello, la población guaraní a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní - APG - adoptó y se apropió de la propuesta de EIB desde 1989. En 1991, en el marco de la *Campaña de Alfabetización y Guaranización*, la Asamblea promovió una campaña en su propia lengua y cultura propiciando la aceptación de la EIB en 1992 mediante Decreto Presidencial, antes de que se realizara incluso la Reforma Educativa. En la actualidad en el Departamento de Chuquisaca se han desarrollado doce importantes experiencias con el modelo de Wachay Wasis, otros siete en el Chaco, tres en Potosí y uno en la provincia Moxos del Beni³¹³, teniendo el apoyo de UNICEF para realizar muchas de sus actividades.

A pesar del incremento de esfuerzos realizados, y si bien es cierto que un altísimo porcentaje de estudiantes universitarios bolivianos se autodefinen como indígenas, nos encontramos que *"salvo honrosas excepciones, la gran mayoría de programas académicos universitarios se han estructurado e implementado haciendo*

³¹³ *"Capacitación-formación de recursos humanos y locales"*, Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Desarrollo Rural, Dirección de Capacitación, septiembre de 1994, La Paz, Bolivia.

*abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes y a menudo reproducen la oferta tradicional del sistema universitario de cualquier país del mundo*³¹⁴.

Algunas universidades realizan esfuerzos destacados por formar a profesores en materia de EIB, por lo que deben ser mencionadas sus propuestas ya en marcha. Destaca en este sentido la *Carrera de Lingüística e Idiomas Nativos* de la Universidad Mayor de San Andrés, cuyos programas de licenciatura tienen en cuenta las características de los educandos y de las zonas donde éstos han de trabajar, elaborando para ello programas paralelos a los tradicionales.

Pero las iniciativas más novedosas son la *Licenciatura Especial en EIB* de la Universidad Mayor de San Simón - UMSS- (Cochabamba) que atiende sobre todo a maestros quechuas en servicio y la *Licenciatura Especial en EIB* de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz) fundamentalmente dirigida a maestros aymará en servicio. La Universidad Mayor de San Simón concretamente ofrece una Diplomatura en Interculturalidad tras un año de estudios y una Maestría en EBI de dos años y medio de duración ofrecida por el *Programa de Formación en EIB para los Países Andinos* (PROEIB Andes). El PROEIB Andes es producto de un convenio bilateral entre el Gobierno de Bolivia y el Gobierno de la República Federal de Alemania (GTZ), al que se han adherido los ministerios de educación de Colombia, Chile, Ecuador, Perú, Argentina, Bolivia y Colombia. Además de la UMSS participan en la ejecución del PROEIB Andes 18 universidades y 20 organizaciones indígenas. También cuenta con la ayuda de la Cooperación Técnica Belga -CTB- que da apoyo a personas indígenas concediéndoles becas para su formación en la Maestría.

En realidad en Bolivia las universidades formaban sólo licenciados en ciencias de la educación desde una perspectiva teórica y generalista y no docentes para la escuela primaria o para la secundaria. Los profesores de primaria y secundaria se forman en escuelas normales. En dicha línea de trabajo, el estado boliviano ha implementado acciones encaminadas a superar las deficiencias existentes en la cualificación del

³¹⁴ ENRIQUE LÓPEZ, L. (2000): op. cit., p. 66.

profesorado. En 1988 envió a Puno (Perú) un primer grupo de profesionales y maestros rurales de habla quechua o aymará para que cursasen estudios de especialización en EBI en la Universidad Nacional del Altiplano. En la actualidad se ha emprendido una reforma dirigida a la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores, algunos de los cuales se especializarán en formación docente bilingüe, particularmente la Escuela Normal de Tumichucua será plurilingüe. Pero mientras se produce esta reconversión, en la actualidad el *Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria* (VEIPS), dependiente del MECyD, oferta programas de dos tipos: de formación inicial y de capacitación o formación en servicio o continua.

Entre los programas de formación inicial se imparten dos modalidades: el bachillerato pedagógico y la formación inicial de maestros bilingües. La primera modalidad se ofrece en algunos territorios indígenas y zonas sociolingüísticas con predominancia de uso de un idioma indígena. Esta modalidad persigue superar la actual situación de exceso de profesores sin título en las localidades más remotas del país y la escasez de docentes preparados para realizar una educación básica intercultural y bilingüe. Hasta la fecha han funcionado 6 programas de bachillerato pedagógico, tres bajo responsabilidad directa del MECyD y otros tres a cargo de ONGs. De los diversos programas que ofertan esta modalidad destacan las experiencias del *Programa Guaraní de Formación Docente* y el *SEBAD*. El primero surgió en Camiri, en 1995, siendo su objetivo formar bachilleres pedagógicos que puedan hacer las labores de maestros en la región guaraní, carente de recursos humanos cualificados, y cuenta con el apoyo de UNICEF y DANIDA. El segundo, *SEBAD*, utiliza como método la educación a distancia, ofertando una modalidad muy útil para el profesorado rural. La segunda modalidad de formación inicial de maestros bilingües de un idioma indígena y castellano a nivel superior viene realizándose en ocho Institutos Normales Superiores (INS) en diversas localidades del país; tres de ellos están en la zona quechua, dos en zona aymará, dos en zonas trilingües aymará-quechua-castellano y uno en la zona guaraní. Siete de estos institutos reciben el apoyo de la GTZ y el Instituto de Camiri cuenta con el apoyo de UNICEF Y DANIDA.

Pero a pesar de los avances logrados, sobre todo teóricos y legales, en el país más pobre de Sudamérica los conflictos entre los gobiernos de toda naturaleza y los movimientos campesinos e indígenas no dejan de ser una constante. Sin duda las extremas condiciones de pobreza en las que viven la mayoría de las personas bolivianas, la violencia estructural del propio sistema, fomentan los constantes conflictos³¹⁵. Las organizaciones que mayores influencias han tenido hasta el momento son la **Confederación Obrera Boliviana -COB-**, la **Confederación Indígena del Oriente Boliviano -CIDOB-**³¹⁶ y la **Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia -CSUTCB-**³¹⁷, que vienen denunciando, desde hace décadas, el papel desempeñado por la educación, incluida la popular, *“para mejorar las condiciones de producción que permitan al campesinado lograr aumentos en su productividad y en sus salarios netos anuales (...)”*³¹⁸, pero nunca para *“ (...) cambiar su rol en la estructura productiva, ya sea como proveedor de alimentos baratos o de mano de obra, también barata”*³¹⁹

- **Resumen comparativo:**

Tras haber expuesto la información recabada respecto a la educación ante la pluralidad cultural realizada en la década de los noventa y apoyada por los organismos internacionales en los países objeto de análisis de este trabajo, estimamos conveniente presentar a modo de síntesis los aspectos más relevantes, comunes y dispares, respecto a aquellas cuestiones que presentan especial interés para este estudio.

³¹⁵ Puede consultarse al respecto ALBO, X. y BARRIOS, R. (coord.) (1993): op. cit.

³¹⁶ Esta organización fue creada en 1982 pero desde 1998 se define como Confederación de Pueblos indígenas de Bolivia y comienza a aglutinar a aquellas asociaciones que reivindican el carácter étnico de las poblaciones a las que representan. Reúne federaciones y organizaciones locales fundamentalmente de las Tierras Bajas, Oriente, Chaco y Amazonía.

³¹⁷ Agrupa federaciones y organizaciones locales de las Tierras Altas, y los sindicatos campesinos de Oriente, Chaco y Amazonía. Si bien esta organización se ha caracterizado por defender la clase campesina, últimamente vienen asumiendo reivindicaciones desde una posición étnica.

³¹⁸ CALLA O., R., PINELO N. J.E. y URIOSTE F. DE C., M. (1989): *CSUTCB: debate sobre documentos políticos y asamblea de nacionalidades*, Talleres n° 8, CEDLA, La Paz, Bolivia, p. 250.

³¹⁹ Idem.

Para ello expondremos a continuación un breve análisis comparativo y finalizaremos con unos cuadros-resumen donde quedan reflejadas dichas yuxtaposiciones.

Si bien todos los estados analizados han reconocido en sus constituciones su carácter multilingüístico y multicultural, no todos se han manifestado de igual manera respecto a la necesidad de una educación bilingüe e intercultural. El reconocimiento oficial de las lenguas vernáculas sólo se ha producido en Ecuador y Perú cuyas constituciones ponen de manifiesto que éstas son de uso oficial para las poblaciones indígenas, aunque no son consideradas lenguas oficiales a nivel nacional, sólo en zonas concretas de cada país. Ecuador plantea en su Constitución que el Estado garantizará un sistema de EIB; México y Perú que debe fomentarse la EBI, aunque la ley peruana especifica con claridad que debe limitarse a zonas concretas; la Constitución guatemalteca reconoce únicamente el derecho a una educación bilingüe, eso sí, descentralizada; y por último, la Constitución boliviana no señala nada al respecto.

Las reformas educativas de estos estados también presentan diferencias. Destacan en el reconocimiento de la EBI México y de la EIB en Bolivia, incluso ésta última señala que debe dirigirse a todos los bolivianos. Ecuador por su parte, oficializa la educación bilingüe bicultural para todos los ecuatorianos y en todo el sistema educativo. Menos avanzada es la propuesta guatemalteca que se limita a reconocer la conveniencia de la educación bilingüe y sólo considera indispensable su utilización en los tres primeros grados de la educación obligatoria. Y por último, Perú, que no ha terminado de concretar su reforma educativa y continúa defendiendo la educación bilingüe de transición hacia el castellano, introducida en la escuela primaria y en la formación del profesorado desde 1973. Igualmente es relevante señalar que los marcos legales de México, Ecuador y Bolivia apelan al aprendizaje del castellano como lengua común para mantener la unidad nacional.

Si observamos con detenimiento los marcos legales podemos observar ciertas incoherencias entre los marcos constitucionales y las legislaciones educativas. En el caso de Bolivia podemos detectar que carece de un marco constitucional que ampare su

propuesta de EIB para todos los bolivianos. En la Constitución del Ecuador se apuesta con una EIB, mientras que en su marco legal educativo ésta aparece concretada como bicultural en lugar de intercultural, aunque es importante señalar a este respecto que el desarrollo de sus propuestas en materia de política educativa va dirigido a una educación intercultural. La Constitución guatemalteca reconoce el derecho a una educación Bilingüe, pero en ningún momento especifica que es únicamente imprescindible para los tres primeros grados de primaria, encontrándose la propuesta constitucional limitada en la ley de reforma educativa. Y por último destacaremos el llamativo caso peruano, que en su Constitución ya está establecido el fomento de la EBI, y aún no ha sido plasmado en las leyes generales educativas.

Dada la relevancia otorgada a la educación bilingüe, a la EBI y a la EIB, todos los estados a excepción de Bolivia disponen de organismos específicos encargados de su implementación que han diseñado lineamientos políticos respecto a estos tipos de educación. Básicamente todas las propuestas elaboradas ponen de manifiesto el propósito de implementar estas modalidades dirigidas a las poblaciones que no hablan castellano, pero en los casos de Ecuador, Perú y Bolivia se plantean el objetivo de ampliar esta meta a toda la población del país.

En lo que respecta a los programas concretos desplegados por las instituciones gubernamentales, las iniciativas han variado de un país a otro. México y Guatemala han priorizando la educación inicial y la educación básica, mientras que el resto de los estados analizados han dado preferencia a la educación primaria, aunque sus iniciativas se han visto limitadas a los primeros cursos de primaria. La educación secundaria es la gran ausente de todos los programas educativos, salvo algunas iniciativas aisladas y la limitación de su recomendación por parte de los estados en el mejor de los casos. Además, la EBI no consigue tener un lugar destacado en la educación de adultos. Así, las iniciativas en esta modalidad se limitan a ofertar en algunas ocasiones una educación bilingüe, destacando en este sentido algunos programas guatemaltecos de carácter no transicional o la iniciativa boliviana que incluye algunas cuestiones de interculturalidad. Pero la EBI en la educación superior, especialmente la que compete a la formación de maestros, sí ha sido fomentada y apoyada, formándose maestros fundamentalmente

bilingües; e incluso en algunas instituciones de estos países la oferta se ha ampliado a la EBI, pero con escasos contenidos referentes a las culturas vernáculas incluidos en sus currículos. Aunque es necesario señalar que en las universidades bolivianas que disponen de esta oferta la realizan mediante programas paralelos al tradicional y en Perú como especialización. El caso de Ecuador es destacado ya que ha logrado tener su propia universidad bilingüe intercultural, y en México existe la formación de profesorado para impartir el aprendizaje de las lenguas vernáculas como segundo idioma. Esta situación pone de manifiesto que en los países abordados algunas universidades están comenzando a ofrecer estudios en EBI, presentando modalidades de muy diversa naturaleza.

Y respecto al tema tan relevante de la participación en la gestión escolar, destacaremos la iniciativa mexicana de formar a madres y padres en gestión escolar y la creación en Bolivia de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Tampoco es desdeñable el esfuerzo ecuatoriano por consultar a las propias organizaciones indígenas en la toma de decisiones respecto a la EBI a través de la CONAIE.

Podemos afirmar, tras conocer los programas oficiales ofertados, que las iniciativas que mejor están trabajando la EBI en todos los países analizados se están realizando en el ámbito no formal de la educación. Estas iniciativas están siendo promovidas desde los propios movimientos indígenas con el apoyo de las ONGs y los OIG y pretenden incorporar, además del uso de las lenguas maternas, contenidos específicos de las culturas vernáculas. Desde estos movimientos se reclama, en líneas generales, la interculturalidad y el bilingüismo pero destacando siempre la importancia de los procesos de endoculturación, especialmente en el caso mexicano. Aunque hemos de puntualizar que en el caso peruano sus reclamos son débiles, al igual que lo es su movimiento; y en la particular Bolivia, las iniciativas han estado a cargo de los movimientos campesinos y sindicales con un marcado componente de clase antes que de grupo cultural o etnia.

Por último es necesario destacar el relevante papel de los OIG en materia de cooperación técnica y financiera a los programas de EBI, tanto formales como no

formales, y oficiales como no oficiales. En dicho sentido destaca entre los organismos financieros internacionales el BM, y en menor medida el BID. Y entre los organismos no financieros internacionales, la UNESCO y UNICEF. Además hemos de señalar el notable apoyo de la GTZ y DANIDA en materia de cooperación bilateral y la UE en cooperación multilateral. De tal modo que nos encontramos con una gran diversidad de fuentes de financiación a los programas de EBI implementados en los países latinoamericanos con una alta presencia indígena. Y no podemos concluir sin destacar que importantes iniciativas en materia de cooperación educativa bilingüe e intercultural se están implementando tanto a nivel regional como subregional con el apoyo financiero internacional.

A modo de resumen comparativo exponemos a continuación una serie de cuadros de yuxtaposición sobre los aspectos más relevantes abordados en los países objeto de estudio.

			MÉXICO	GUATEMALA	ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
EDUCACIÓN OFICIAL	MARCOS LEGISLATIVOS	Constitución	<p>Reconoce que la nación es pluricultural.</p> <p>El Estado debe favorecer la EBI e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas.</p>	<p>Reconoce la diversidad cultural del país.</p> <p>Reconoce el derecho a una educación bilingüe descentralizada.</p> <p>La diversidad debe ser protegida y promovida desde el Estado.</p>	<p>Reconoce el Estado como pluricultural y multiétnico, y los idiomas indígenas de uso oficial.</p> <p>Afirma que todos los ciudadanos tienen el deber de propugnar la unidad en la diversidad y la relación intercultural.</p> <p>El Estado fomentará la interculturalidad, y garantizará un sistema de EIB.</p>	<p>Reconoce la pluralidad étnica y cultural de la nación y el castellano como lengua oficial, aunque en las zonas donde predomine el uso del quechua y aymará, éstos también son reconocidos como oficiales.</p> <p>El Estado fomenta la EBI según las características de las zonas.</p>	<p>Reconoce al país como multiétnico y pluricultural.</p> <p>-----</p>
		Reforma Educativa	<p>Señala que el Estado deberá promover la EBI e impulsar el respeto y reconocimiento de las culturas; realizándose programas educativos de contenido regional en los que se reconozca la herencia cultural.</p> <p>En materia lingüística se deberá promover el español como idioma común sin menoscabo del resto de lenguas.</p>	<p>Reconoce la conveniencia del uso del idioma materno en toda las etapas.</p> <p>Sólo se considera imprescindible el uso del idioma materno en los tres primeros grados de la educación obligatoria.</p>	<p>Oficializa la educación bilingüe bicultural para todos los niveles del sistema educativo.</p> <p>Se deberá facilitar el aprendizaje del castellano para mejorar las relaciones interculturales.</p>	<p>No ha habido reforma en la década de los 90.</p> <p>Introduce la educación bilingüe en la escuela primaria y la formación docente.</p> <p>Propone el uso de una educación bilingüe de transición, y el deber del Estado de fomentar el intercambio con la cultura universal y los idiomas vivos.</p>	<p>Institucionaliza la modalidad de EIB.</p> <p>Propone la educación bilingüe para todos los bolivianos, proyectándola para pre-escolar, primaria y secundaria.</p> <p>Propone el bilingüismo para todos los ciudadanos y el fomento del castellano y otros idiomas como puentes al mundo contemporáneo.</p>

EDUCACIÓN OFICIAL	POLÍTICAS EDUCATIVAS TRAZADAS		MÉXICO	GUATEMALA	ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
		Creación de Órganos encargados de la implantación de la EBI.	Dirección General de Educación Indígena (creada desde 1978).	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.	Oficina de Educación Bilingüe.	No posee ninguna institución concreta encargada de la EBI.
		Diseño de lineamientos políticos y educativos.	Plan educativo teniendo como meta la educación inicial, básica y bilingüe con un enfoque teórico interculturalista.	Lineamientos curriculares para la educación primaria bilingüe intercultural con la participación de OGs y ONGs. Estos lineamientos se refieren al currículo en las Escuelas Normales.	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe con la participación de la CONAIE para todos los ecuatorianos.	Lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, teniendo la interculturalidad como principio rector para todos los peruanos.	Lineamientos políticos del Proyecto EIB para todo el sistema educativo nacional. Este trabajo ha contado con la participación de organizaciones indígenas y los sindicatos de maestros.
		Creación de canales de participación de las poblaciones indígenas.	-----	-----	Participación de las organizaciones indígenas en la toma de decisiones a través de la CONAIE.	-----	Creación de los CEPOs.
		Reivindicaciones de los movimientos indígenas	Educación indígena bilingüe e intercultural, con un fuerte componente de endoculturación.	Horizonte cultural maya para todos, desde una perspectiva interculturalista.	Interculturalidad y bilingüismo para todos.	-----	El discurso étnico ha sido incorporado recientemente en las organizaciones, marcadas por un discurso en torno a las clases sociales.

EDUCACIÓN OFICIAL	PRÁCTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS		MÉXICO	GUATEMALA	ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
		Educación inicial y Preescolar	La educación inicial es impartida por profesoras bilingües y el preescolar dirigido al aprendizaje del español.	Se ha priorizado esta etapa, especialmente la preprimaria para los niños mayas.	-----	-----	-----
		Educación Primaria	Esta etapa ha sido priorizada, formándose maestros y promotores bilingües.	Se ha otorgado prioridad a esta etapa.	Oferta la modalidad de EBI, predominantemente en quechua.	Educación en quechua en los dos primeros grados.	Modalidad de EBI en primaria bajo una perspectiva interculturalista sólo hasta el cuarto año.
		Educación Secundaria	-----	Existen algunas iniciativas de EBI en el nivel medio.	Se oferta la EBI en el ciclo básico y algunos institutos diversificados, predominantemente en quichua.	-----	Recomendación de la EBI.
		Educación de Adultos	Desde el Estado se tienen en cuenta algunos aspectos de la lengua materna.	Programa de Alfabetización y Post-Alfabetización Bilingüe, bajo el modelo aditivo.	Escasa relevancia de las culturas vernáculas y una limitada oferta en la lengua materna.	-----	Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción con un enfoque bilingüe y mecanismos de comprensión intercultural.

EDUCACIÓN OFICIAL	PRÁCTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS		MÉXICO	GUATEMALA	ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
		Educación Superior	Formación de maestros para impartir la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua.	Se han implicado algunas universidades en la revalorización de las culturas mayas y en la elaboración de materiales didácticos	Universidad Intercultural de Ecuador promovida por la CONAIE. Oferta en algunas universidades de EBI otorgando énfasis en la historia y cultura andina.	Se oferta la especialización de EBI en algunas universidades. Algunas universidades forman a todos los profesores de primaria en educación bilingüe bicultural.	Existe una oferta formativa en EBI, como programas paralelos a los tradicionales, becas de formación en el Perú en EBI, formación inicial de bachillerato pedagógico en educación básica intercultural y bilingüe en localidades indígenas, y formación inicial de maestros bilingües en un idioma indígena y en castellano.
		Formación y perfeccionamiento del profesorado	Formación de maestros bilingües indígenas elegidos por las comunidades y perfeccionamiento a través de un modelo compensatorio de escasa duración en EBI.	En algunos departamentos se ha formado a maestros bilingües interculturales y se ha transformado el currículo de la Escuelas Normales.	Formación en la modalidad bilingüe en los institutos normales y en algunas universidades.	Se ofertan cursos en métodos y principios de educación bilingüe.	Formación de maestros quechuas y aymarás en servicio por algunas universidades. Diplomatura en Interculturalidad y Maestría en EIB.

	MÉXICO	GUATEMALA	ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
EDUCACIÓN NO OFICIAL	El Consejo Nacional Indígena realiza educación a distancia en derechos y culturas indígenas.	El Congreso Nacional de Educación Maya promueve múltiples iniciativas con el objeto de recuperar la cultura maya.	La Federación Shuar promueve la educación de adultos mediante programas radiofónicos.	Formación dirigida a poblaciones no indígenas sobre culturas indígenas.	La Asamblea del Pueblo Guaraní imparte alfabetización intercultural para mujeres y educación para jóvenes en lengua y cultura aymará. Y desarrolla proyectos de fortalecimiento de la democracia local con perspectiva intercultural bilingüe.
COOPERACIÓN EDUCATIVA REGIONAL	Instituto Indígena Interamericano de ámbito regional, con enfoque intercultural y bilingüe.	Instituto Indígena Interamericano de ámbito regional, con enfoque intercultural y bilingüe.	PROEIB Andes.	PROEIB Andes.	PROEIB Andes.
PRINCIPALES ORGANISMOS INTERNACIONALES FINANCIADORES	UNESCO y BM.	UNICEF, PNUD, OEA, UE, GTZ, DANIDA. y Cooperación de Países Bajos.	UNESCO, BM, UNICEF, GTZ y FIA.	UNESCO, UNICEF, UE, AID, GTZ y Gran Bretaña.	BM, UNICEF, PNUD, BID, GTZ, CTAB, DANIDA, Cooperación Sueca y AECL.

Los resultados:

Antes de exponer la situación de la educación dirigida a las poblaciones indígenas en los países investigados, es necesario remarcar que la EBI es una modalidad reciente en la región latinoamericana, siendo muy precipitado realizar una valoración rigurosa de sus logros o fracasos. La educación, además de financiación, requiere de tiempo; y la EBI no lo ha tenido.

A pesar de los ambiciosos objetivos establecidos tanto por los Ministerios de los estados latinoamericanos, como por la cooperación internacional, al cierre del siglo XX la situación educativa no escapaba a las condiciones de pobreza, encontrándose los niños indígenas con mayores dificultades que los niños ladinos para permanecer y terminar sus estudios en el sistema educativo, especialmente en los formales.

En México, a pesar del esfuerzo proclamado desde el gobierno, en los municipios con más del 70% de población indígena, casi el 30% de los niños en edad escolar no asisten a la escuela; menos del 10% de las escuelas primarias del país son bilingües/biculturales y más del 40% son incompletas. En el medio rural las escuelas que abarcan seis grados de primaria sólo ascienden al 38% y en el 31% de los casos un solo maestro atiende a cuatro grados diferentes. A pesar de existir un aumento de cobertura nacional, la eficiencia terminal de las escuelas primarias bilingües asciende al 30% frente al 60% nacional. Y respecto a la educación de adultos, hemos de señalar que a pesar de los esfuerzos realizados, el 48.4% de la población indígena mayor de 15 años es analfabeta, cerca del cuádruple de la media nacional que asciende a 12,4%³²⁰.

A pesar de todas las iniciativas expuestas en el caso guatemalteco, los resultados alcanzados hasta la fecha respecto a la educación primaria bilingüe son muy poco alentadores. En la actualidad únicamente recibe educación bilingüe el 5,6% de la población en dicha edad escolar. Esta baja oferta se debe, según fuentes oficiales, al mayor énfasis puesto en el nivel preprimario³²¹. En 1993 el 40.59% de la población total

³²⁰ VALENZUELA GÓMEZ-GALLARDO, M. de P. (2000): op. cit., p. 40.

³²¹ Se atendieron a 180.844 niños mayas en 1.089 escuelas, 12 completas y el resto incompletas. Pero pese a esta ampliación de metas, lo cierto es que apenas el 15% de los niños maya acceden al nivel de

era analfabeta; en 1998 ese porcentaje se redujo a un 31.73% según datos del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA); y en el 2000 se ha estimado que ha descendido hasta un 20%³²². Pero éstas cifras sobrepasan el 50% cuando se trata de departamentos con mayoría de población indígena y cuando observamos lo que ocurre con el porcentaje de mujeres indígenas, alcanzando en algunas zonas cifras superiores al 70%³²³. Y los datos siguen poniendo en evidencia el trato preferencial que ha recibido la población ladina:

"Mientras un 33% de población maya tiene acceso a la educación primaria ésta cifra se duplica para la población ladina. Menos del 1% de la población indígena tiene acceso a estudios superiores. En promedio, los indígenas asisten a la escuela 1.3 años contra 4.2 años entre los no indígenas. El porcentaje general de alumnos(as) que no terminan la primaria llega al 14% y entre el 16% y el 21% son reprobados. En el área urbana, la edad del 44% de los y las alumnas sobrepasa la edad promedio prevista para su grado, mientras que en el área rural ésta cifra alcanza al 78%"³²⁴.

En Ecuador, el analfabetismo estaba tendiendo a crecer significativamente al final de la década de los noventa. Esto se puede deber a que desde 1992 y hasta 1998, los gobiernos se centraron en la educación popular permanente dirigida a la capacitación; o tal vez a que se consideró que la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural se encargaría adecuadamente de la alfabetización indígena, y no ha sido así³²⁵.

Y en Bolivia, con una reforma educativa digna de un pueblo rico en culturas, la alfabetización dirigida a la población adulta, en palabras de Luyckx:

"(...) en la gran mayoría de los casos se refiere a la alfabetización en castellano, pues los proyectos que se han dedicado a la alfabetización en otras lenguas (principalmente aymará y quechua)

preprimaria frente al 27,7% de niños ladinos; y mientras el 71% de niños ladinos acceden a la educación primaria, sólo un 6,1% de niños maya lo hace; en TAY COYOY, A. (1996): *Análisis de Situación de la Educación Maya en Guatemala*, Ministerio de Educación, UNICEF/PEMBI, Guatemala, p. 88.

³²² Anuario Estadístico de la CEPAL, Proyecciones de Población 1990-2050, Abril 1997.

³²³ DUQUE ARELLANOS, V y SALAZAR MONZÓN, V. (2000): op. cit., p. 18.

³²⁴ *Ibíd*em, p. 22. Información extraída de UNICEF & MINUDEC 1994 sobre la base de estadísticas de SEGEPLAN y USIPE.

³²⁵ AVILA LOOR, M. (2000): op. cit.

no han alcanzado a más que 1 –1,5% de la población. Además, la escasez de materiales de post-alfabetización en lenguas indígenas sugiere que muchas personas alfabetizadas probablemente recaigan en el analfabetismo por desuso [o funcional]. Por tanto, es de esperar que las zonas de mayor analfabetismo coincidan estrechamente con las zonas de mayor monolingüismo en lenguas indígenas”³²⁶.

Y respecto a la educación primaria, la situación no es más alentadora ya que las mayores tasas de deserción se dan en los grados primero, sexto y séptimo, las cuales van en aumento. Los estudios realizados señalan que la repetición en el primer grado está asociada al hecho de que la enseñanza se continúa impartiendo fundamentalmente en castellano, lengua ajena o poco desarrollada en los niños indígenas que ingresan en la escuela³²⁷. Las desigualdades culturales también son evidentes en este país ya que los educandos de lenguas vernáculas tienen a repetir el doble que el alumnado hispanohablante³²⁸ y en Guatemala sucede lo mismo³²⁹. Así, si la escolaridad obligatoria está establecida para realizarse en seis años, por ejemplo, los niños indígenas suelen tardar más de doce años en completarla, y eso en los casos que la terminen.

Por lo general, las zonas de mayor alfabetismo en Latinoamérica coinciden con las áreas donde se concentran las poblaciones indígenas, a excepción del Brasil; y son las mismas zonas donde existen los mayores índices de repetición y deserción³³⁰.

Estos inevitables datos nos desalientan, pero únicamente apuntan a que el trabajo aún pendiente es arduo y que a la educación dirigida a las culturas marginadas le queda mucho por mejorar cuantitativa y cualitativamente. Hemos de valorar que son los primeros pasos de un largo recorrido que queda por andar y reflexionar si éstos han iniciado un buen camino.

³²⁶ Citado por ENRIQUE LÓPEZ, L. (2000): op. cit., p. 19.

³²⁷ SELEME, A.M. (2000): op. cit.

³²⁸ Datos ofrecidos por ETARE – Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa-, el cual determinó partiendo de las escuelas integradas de hogares, que en las zonas urbanas los estudiantes indígenas tenían el 40% de probabilidad de repetir frente a un 23% de los niños no indígenas.

³²⁹ Datos extraídos de PATRINOS, H. y PSACHAROPOULOS, G. (1994): *Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala*, World Bank Working Papers, The World Bank Washington, D.C.; citado por LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): op. cit., p. 35.

³³⁰ AMADIO, M. (1995): *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*, documento de trabajo, BIE/UNICEF, Ginebra, p. 26.

Balance general de la educación ante la pluralidad cultural en la región latinoamericana.-

Hemos expuesto con detenimiento únicamente aquellos países de la región con una notable presencia de poblaciones indígenas, no obstante en el resto de Latinoamérica existen multitud de culturas de pequeña magnitud cuantitativa. Las políticas trazadas desde los Estados respecto al reconocimiento de la diversidad cultural en materia educativa son igualmente variadas, destacando algunas que merecen, al menos, ser mencionadas en un trabajo como el presente.

Brasil presenta una política pública educativa que se centra en la preocupación por desarrollar currículos específicos con la participación indígena, haciendo uso de metodologías diferenciadas. Pero pese a que dispone de un marco legal favorable al uso del idioma materno en la educación y a la interculturalidad, incontables experiencias realizadas en el marco de la educación no formal, diseños curriculares básicos y materiales educativos adaptados a las características de diversos grupos culturales, lo cierto es que todavía la oferta de la EBI se encuentra en manos de entidades privadas y organismos internacionales.

En Chile se ha otorgado mayor relevancia a los aspectos culturales que a los lingüísticos, basándose en una pedagogía activa; hecho que lo diferencia del resto de los países latinoamericanos con una mayor tradición en los enfoques lingüísticos frente a los culturales. Destaca el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* dependiente del Ministerio de Educación y la formación de recursos humanos en EBI realizada por la Universidad Católica de Temuco. Así mismo, el Ministerio estableció la enseñanza del mapudungun de 1º a 8º año de educación básica.

En Colombia sobresale el trabajo realizado por la Confederación Regional de Indígenas del Cauca en materia de educación bilingüe y la Maestría que oferta la Universidad de los Andes en Etnolingüística.

Costa Rica en 1994 creó el Departamento de Educación Indígena dependiente del Ministerio de Educación Pública y se ha institucionalizado la educación indígena

para las ocho minorías principales, oficializándose el uso de las lenguas vernáculas, la defensa del entorno y la aceptación de la comunidad. Pero a pesar de disponer en la actualidad de 34 centros de EBI, lo cierto es que en ellos no se imparte realmente una EBI y disponen únicamente de maestros itinerantes que visitan 4 o 5 escuelas por semana.

En El Salvador la educación bilingüe no constituye una modalidad oficial del sistema, aunque se han iniciado experiencias en los departamentos de Sonsonate, La Libertad, La Paz y Morazán.

Honduras ha reconocido legalmente la EBI aunque presenta grandes deficiencias en la formación del profesorado, ya que salvo la experiencia de la ONG Miskito Moskitia Pawisa que ha capacitado a maestros miskitos de preprimaria y de primer grado, el resto de instituciones únicamente ofertan escuelas normales tradicionales.

En Nicaragua la experiencia en EBI cuenta con dos décadas de vida, ya que fue iniciada por el gobierno sandinista tras un largo periodo de conflictos. En la actualidad el Ministerio de Educación presenta el *Programa Educativo Bilingüe Intercultural* dirigido a los miskitos, a los sumus y a los criollos, y la Universidad Centroamericana oferta un programa de perfeccionamiento de maestros hispanohablantes en servicio.

Panamá elaboró un plan de modernización bajo el nombre de *Estrategia Decenal de Modernización de la Educación Panameña* (1997-2000) formando la EBI parte de dicho plan. Así se institucionaliza esta modalidad en algunos de los niveles del sistema educativo; se acepta la necesidad de ajustar los currículos escolares a las características de los grupos culturales; y se admite la enseñanza en la lengua materna como primer idioma y el castellano como segundo en parvulario y en los primeros nueve años de escuela. Pero los tres últimos años se impartirán en castellano y se continuará con el estudio de la lengua materna como segunda lengua.

El caso de Paraguay presenta características peculiares ya que no sólo están reconocidos como idiomas oficiales el guaraní y el castellano, sino que son utilizados

por la mayoría de la población. A pesar de ello no puede afirmarse que haya existido una educación bilingüe en sentido estricto, más bien se ha impartido la enseñanza en castellano utilizando el guaraní como idioma de apoyo. Actualmente se ha diseñado un currículum de EBI hasta el cuarto grado en el marco de la Reforma Educativa, bilingüe e intercultural para todos y el Ministerio ha impartido cursos de sensibilización y capacitación docente favorables a la educación intercultural. Aún así persiste una falta de formación del profesorado en docencia bilingüe e intercultural y son escasos los materiales elaborados bajo esta forma de educar.

Y en Venezuela la EBI está reconocida desde 1979 y cuenta actualmente con el *Proyecto de Relanzamiento y Optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe* dirigido específicamente a las regiones indígenas, disponiendo entre sus recursos de alfabetos experimentales en las lenguas minoritarias, de materiales de lectura en ocho lenguas diferentes y programas de primer grado. Desde dicho proyecto se entiende que la EBI debe cubrir la educación básica al menos de una escuela de seis grados.

Como podemos valorar, múltiples y diversas son las experiencias que tienen lugar en la región latinoamericana³³¹. Aún así, existen tendencias comunes y mayoritarias que nos permiten realizar un balance general de los avances y límites de la educación ante la pluralidad cultural. En líneas generales, se han producido algunos avances cualitativos, sin duda favorecidos por los procesos democráticos acontecidos en América Latina y por la organización del movimiento indígena a escala nacional, regional e internacional. Esta característica de los movimientos indígenas les ha permitido jugar la 'valiosa baza' del respeto de sus culturas hacia la naturaleza, constituyéndose en un gran y específico grupo que ha reclamado sus derechos y en algunas ocasiones ha logrado hacerlos efectivos. Con su trabajo han fomentado una mayor apertura frente a la diversidad y el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales en favor de su supervivencia.

³³¹ Para mayor información puede consultarse el extraordinario trabajo de MOYA, R. (1999): op. cit., pp. 131 -187.

Los logros de sus esfuerzos en materia educativa han sido de diversa naturaleza en la región, pero en términos generales se observa en numerosos países políticas educativas favorables al reconocimiento cultural, concretándose en una clara tendencia a flexibilizar los currículos y a incorporar en ellos temáticas relacionadas con los derechos humanos y la participación ciudadana. Y si bien caminan fundamentalmente de la mano de las ONGs, no puede negarse un relativo avance desde las instituciones oficiales al respecto. Los objetivos fundamentales que se proponen alcanzar dichas iniciativas se dirigen fundamentalmente a educar a la ciudadanía en una sociedad multicultural, democrática, imbuida de los derechos humanos y orientada a la responsabilidad social. Sin llegar a plantear la necesidad de nuevas culturas mestizas que superen las relaciones culturales de dominación, intentan que los educandos valoren la diversidad y las relaciones entre culturas, a la vez que promueven la igualdad en los currículos escolares “(...) a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la nación”³³².

Si bien la incorporación de temáticas relacionadas con los derechos humanos, el género, el racismo, la democracia o el medio ambiente avanzan sin precedentes en la región, alcanzando a toda la población independientemente del grupo cultural al que pertenezcan, de la zona en la que se encuentre ubicada, o del tipo de formación que reciba; no sucede lo mismo respecto a la incorporación de la diversidad cultural en los currículos de los Estados. En líneas generales, nos encontramos a final del siglo XX con una compleja situación educativa que trataremos de describir con la mayor claridad posible.

Todos los Estados, posean en su seno culturas indígenas mayoritarias o minoritarias, manifiestan una clara tendencia a reconocer la necesidad de una educación bilingüe intercultural dirigida a las culturas hasta ahora silenciadas y han flexibilizado sus líneas pedagógicas de tal manera que los currículos de primaria se imparten en

³³² MUÑOZ CRUZ, H. (1998): “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”; art. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, monográfico de “Educación, lengua, culturas”, nº 17, mayo-agosto 1998, Madrid, p. 33.

lengua materna y en castellano, siendo considerada ésta última como segunda lengua. En algunos países también se imparte la educación secundaria en lenguas vernáculas y comienza a considerarse, según López y Küper, que no:

“(…) sólo es posible hacer educación bilingüe comenzando desde la educación inicial o desde el primer grado de la educación primaria. Se empieza a tomar en cuenta que también es posible y deseable iniciar una educación bilingüe en los últimos grados de la primaria e incluso en secundaria, una vez que los padres y alumnos hayan visto satisfecho su anhelo por apropiarse del castellano, del portugués o del idioma hegemónico en cuestión, tanto en el ámbito oral como escrito”³³³.

Los currículos se encuentran, en el mejor de los casos, adaptados a las características diversas de los grupos culturales existentes en los territorios de cada Estado; de tal manera que existe un currículo nacional dirigido a las poblaciones no indígenas, siendo sometido a adaptaciones cuando se dirige a poblaciones indígenas ubicadas fundamentalmente en las regiones de origen. Ello ha supuesto que las adaptaciones curriculares prácticamente no existan en las zonas urbanas.

Nos hallamos así con currículos adaptados en zonas concretas e impartidos por profesores concretos; es decir, por profesores procedentes de las propias comunidades indígenas ya que en líneas generales los programas de formación docente no incluyen competencias y contenidos relacionados con el multiculturalismo y el multilingüismo³³⁴.

Sin negar que es un avance importante en las zonas rurales, no podemos dejar de reflexionar, tal y como señala Pierre de Zutter, si “¿acaso no es cierto que la inmensa mayoría de nuestros programas bilingües se limitan a agregar lo étnico al currículo de

³³³ LÓPEZ, L.E. y KUPER, W. (1999): op. cit., p. 51.

³³⁴ Existen algunas excepcionales iniciativas universitarias que se realizan desde hace más de dos décadas en favor de la Educación Intercultural Bilingüe. Ejemplos de ellas ya han sido citados con anterioridad en los países abordados, pero destacan igualmente los programas de formación e investigación realizados por la Universidad de los Andes en Colombia y las Universidades Arturo Prat de Iquique y la Católica de Temuco en Chile.

la educación nacional? (...)”³³⁵; es decir a rellenar con contenidos étnicos los currículos ya establecidos. En su opinión:

*“Contamos ahora con numerosas experiencias (...) En algunos casos se quiso hacer de los contenidos étnicos el tronco principal del sistema educativo. En otros casos se intentó introducir prácticas étnicas dentro de los métodos escolares. En ciertas oportunidades se buscó abrirse de la escolaridad clásica para facilitar el encuentro con la cotidianeidad cultural étnica. Pero casi siempre nos hemos limitado a acomodarnos sobre la base del sistema educativo dominante (formal, no formal). Lo étnico se ha quedado en simple relleno temático y/o metodológico”*³³⁶.

Y es que persisten en los sistemas educativos resistencias a tener en cuenta e incorporar las experiencias y riquezas de los educandos, a pesar de los discursos bastantes extendidos a favor de la diversidad cultural basados en las teorías constructivistas del conocimiento, en la tradición de la educación popular latinoamericana, o en las propuestas del PNUD de la participación social. Aun así, cada vez existe una mayor tendencia a aceptar la necesidad de diversificar las estrategias de educación intercultural en función de las características sociolingüísticas de la región, a sus dispares expectativas y necesidades educativas. Dada la diversidad de situaciones existentes en un mismo país, es muy arriesgado pretender implantar un único y cerrado modelo de educación intercultural a escala nacional.

La incorporación no sólo del idioma materno y de algunos contenidos, sino de los valores, las formas de pensamiento y la organización indígena en el curriculum escolar fundamentalmente se extiende en algunos programas de formación no formales y se dirigen específicamente a poblaciones indígenas, teniendo escasa incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional. No se ha logrado consolidar esta tendencia en los sistemas educativos formales que rehusan, al igual que sucede en el resto del planeta, de incorporar valores y conocimientos no hegemónicos. Hay que reconocer también que muchos movimientos indígenas reclaman desde escuelas hasta

³³⁵ DE ZUTTER, P. (1991): “Perú: esfuerzos hacia una educación étnica: vicios y retos”; art. publicado en VV.AA. (1991): op. cit., pp. 68 y 69.

³³⁶ Idem.

universidades propias bajo el máximo de autonomía; y si bien este hecho es comprensible, lo cierto es que el sueño del desarrollo por separado continua vigente en la actualidad.

Paralelamente a estos avances persiste la educación bilingüe transicional no sólo por el interés de los sectores más favorecidos que siguen viendo con “buenos ojos” la aculturación de las poblaciones indígenas a favor de la cultura hegemónica; sino también porque muchas comunidades, coherentes con el contexto que poco invita al uso de los idiomas nativos, prefieren o consideran más útil realizar sus estudios en castellano, la lengua que les abre puertas y les permite mejorar su situación cotidiana, la lengua que les posibilita, en definitiva, acceder a la cultura hegemónica. Y es que en palabras de Luis Enrique López y Küper:

“(...) poco o nada se ha hecho todavía para transcender la esfera educativa y la de la radio, o para incorporar los idiomas indígenas a otros órdenes de la vida social en permanente interacción con los hegemónicos, de manera que la oficialidad legal vigente trascienda y haga mella en el imaginario social y se convierta en una oficialidad real que posibilite que los indígenas participen en la vida política, social y económica de sus países, haciendo uso de sus lenguas ancestrales tanto en el ámbito oral como en el escrito”³³⁷.

Los Estados deberían de promover una mayor equidad social y cultural en sus sociedades y no limitarse a implementar programas educativos no transicionales. Aunque hay que reconocer que las modificaciones normativas más visibles han ocurrido en materia de legislación educativa y cultural; pero como señala Ruth Moya:

“(...) dejando desarticulados los espacios relativos a los derechos estratégicos de los pueblos respecto a la territorialidad o a la tierra y el acceso, en condiciones de equidad y respeto a sus peculiaridades, a los servicios y necesidades fundamentales: capital, crédito, tecnología, control de la cadena productiva y de circulación, poder jurisdiccional, gobierno y autonomía local, espiritualidad, salud, etc.”³³⁸.

³³⁷ LÓPEZ, L.E. y KUPER, W. (1999): op. cit., p. 30.

³³⁸ MOYA, R. (1999): op. cit., p. 106.

En cierto sentido, y a pesar de las numerosas críticas que pueden realizarse a la educación, este ámbito por extraño e inusual que parezca, está siendo pionero comparado con otros ámbitos sociales; es decir, se están logrando y consolidando derechos en la educación y la cultura antes que en otros sectores, como el económico y político. Pero todos sabemos que los derechos educativos no podrán hacerse efectivos si no avanzan paralelamente al resto de derechos fundamentales.

CAPÍTULO CUARTO

LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL FRENTE A UNA TEORÍA Y ÉTICA DEL DESARROLLO A FAVOR DE LA JUSTICIA SOCIAL Y CULTURAL

A. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS FRENTE A LA REALIDAD DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL

INTRODUCCIÓN.-

Como ya adelantábamos en la Presentación de la Parte II de esta investigación, una vez expuestas las principales acciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas latinoamericanas que los OIG han apoyado y promovido, pretendemos establecer un análisis comparativo entre la propuesta teórica y ética elaborada en la primera parte de este trabajo y la propuesta actualmente desplegada por los OIG en materia de cooperación educativa internacional, ambas condicionadas o enriquecidas ante la diversidad cultural. Con tal objeto, presentaremos a continuación una tabla de yuxtaposición que resume los aspectos más relevantes que deben ser tenidos en cuenta; estableciendo como categorías clasificatorias más destacadas el desarrollo, la cultura y la cooperación, conceptos fundamentales de nuestra propuestas teórico-ética.

Dado el volumen de información que se pretende presentar ha sido necesario recurrir a diversas subcategorías en función de la naturaleza de los contenidos tratados. En el caso del desarrollo hemos estimado oportuno establecer las subcategorías de enfoques conceptuales y propuestas teóricas. Para la cooperación se han determinado igualmente dos, siendo éstas marcos conceptuales y propuestas teóricas. Y por último en referencia a la cultura presentamos la información organizada a través de tres subcategorías, siendo estimadas como más convenientes las propuestas formuladas respecto a la cultura asediadora, respecto a las culturas asediadas y respecto a las relaciones con otras culturas. Una vez presentada la yuxtaposición de datos, se procederá al análisis de las semejanzas y diferencias observadas entre ambas propuestas, permitiéndonos establecer conclusiones comparativas que nos ayudarán a trazar diversas sugerencias respecto a la cooperación educativa internacional ante la pluralidad cultural en América Latina.

YUXTAPOSICIÓN DE DATOS.-

		PROPUESTA PROPIA ELABORADA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	PROPUESTA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	
DESARROLLO	ENFOQUES CONCEPTUALES	Estilos mixtos de desarrollo favorables a la justicia social y cultural.	Desarrollo Humano y Sostenible, centrado en el desarrollo integral de las personas a través de la participación ciudadana, y en un desarrollo respetuoso con el medio ambiente.	
		Se considera la cultura como causa, medio y fin de todo desarrollo.	Se considera la cultura como un componente imprescindible para el desarrollo.	
		La pluralidad cultural es imprescindible para configurar estilos alternativos de desarrollo.	Se propone un modelo único donde tenga cabida la pluralidad cultural	
	PROPUESTAS POLÍTICAS	de ámbito internacional	Nuevo Orden Económico y Cultural Internacional.	Ordenar el actual Orden Económico y Cultural Internacional para favorecer la equidad y el reconocimiento de la pluralidad cultural.
			Cooperación económica y cultural entre los países en desarrollo para implementar estilos de desarrollos social y culturalmente justos.	Cooperación económica y cultural entre países en desarrollo de cara a una mejor integración en la economía mundial.
		de ámbito nacional	Políticas de redistribución y reconocimiento.	Políticas de reconocimiento.
			Fomento de las culturas y de los desarrollos endógenos, siempre abiertos a otros estilos de desarrollo y culturas favorables a la justicia social y cultural.	Fomento de un modelo de desarrollo trazado desde el exterior, respetuoso con la diversidad cultural.
			Democracia participativa en la economía, la política y la cultura como elemento constitutivo de todo desarrollo.	Democracia representativa fomentando la participación ciudadana.
			Fomento del papel del Estado como protector de los bienes públicos y comunitarios, especialmente de los culturales y educativos.	Fomento de las políticas de ajuste estructural con 'rostro humano' intentando proteger a los sectores más vulnerables para que puedan cubrir sus necesidades básicas, entre las que se encuentra la universalización de la educación obligatoria.
			Planes sociales (educativos, culturales, económicos y políticos) elaborados en función de las necesidades de las poblaciones a las que están dirigidos, teniendo en consideración experiencias valiosas para el aumento de la justicia social y cultural de otras realidades.	Planes educativos supeditados a los planes económicos de los Estados.
			Aumento de gastos sociales, especialmente los educativos y culturales.	Recorte de los gastos sociales con moderación respecto a la educación y a la sanidad.

		PROPUESTA PROPIA ELABORADA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	PROPUESTA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL
COOPERACIÓN	MODELOS CONCEPTUALES	Cooperación horizontal.	Cooperación vertical, con ciertos elementos de horizontalidad.
	PROPUESTAS TEÓRICAS	Cooperación con vocación de extinción, en favor de relaciones cooperativas no limitadas a los rígidos marcos institucionales.	Cooperación institucionalizada.
		La cooperación puede contribuir a lograr posiciones más igualitarias teniendo otros principios radicalmente diferentes a los vigentes.	La cooperación puede contribuir a lograr posiciones más equitativas bajo los principios dominantes vigentes.
		Cooperación orientada a la construcción de estilos mixtos de desarrollo, basados en la redistribución y el reconocimiento.	Cooperación orientada a la mejora de la equidad en el marco del modelo de desarrollo vigente.
		Participación como elemento constitutivo de la cooperación al servicio de la búsqueda de estilos mixtos de desarrollo.	Participación ciudadana reducida a la eficacia técnica y a la sostenibilidad de los programas establecidos.
		Cooperación como un acto intercultural por excelencia.	Cooperación Norte-Sur como un acto de transferencia cultural y Cooperación Sur-Sur como un acto de interculturalidad.

		PROPUESTA PROPIA ELABORADA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	PROPUESTA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL
COOPERACIÓN	PROPUESTAS PRÁCTICAS	Eliminación del principio de condicionalidad.	Ampliación de la condicionalidad de la ayuda.
		Superación del binomio donante/receptor a la hora de configurar estilos mixtos de desarrollo.	Vigencia del binomio donante/receptor en la cooperación Norte-Sur y superación del binomio donante/receptor en la cooperación Sur-Sur.
		Valoración de las riquezas tangibles e intangibles de los participantes en los programas y proyectos de cooperación.	Valoración de los recursos económicos, financieros y técnicos como únicas riquezas a aportar en la cooperación Norte-Sur y valoración de los recursos intangibles en las relaciones Sur-Sur.
		Relaciones de carácter multisectorial con el objeto de mejorar la justicia social y cultural.	Trasferencia de expertos y equipos; y formación de cuadros técnicos nacionales y locales por expertos internacionales en la cooperación Norte-Sur. Relaciones de carácter multisectorial en la cooperación Sur-Sur.
		Formulación de los objetivos de los programas en función de las características, necesidades y posibilidades de todos los participantes en el proceso de cooperación.	Formulación de los objetivos y de las acciones de los programas y proyectos teniendo en cuenta los intereses y necesidades de las poblaciones indígenas.
		Mejora cualitativa y cuantitativa de la cooperación internacional.	Relativa mejora cualitativa y cuantitativa de los programas de EBI financiados por la cooperación internacional.
		Cooperación económica supeditada a la cooperación cultural para el fomento de las culturas.	Cooperación cultural supeditada a la cooperación económica.

			PROPUESTA PROPIA ELABORADA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	PROPUESTA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	
CULTURA	RESPECTO A LA CULTURA ASEDIADORA	Lineamientos conceptuales	Apela a la revisión de la cultura asediadora por el asedio que ejerce sobre otras culturas.	La cultura asediada es valorada como una cultura más, eludiendo las consecuencias de su situación de poder.	
		Concreción en las políticas nacionales	Se reclama una revisión de la concepción tradicional del Estado basada en la unidad cultural y lingüística.	Se apela al conocimiento de la cultura asediadora y al aprendizaje del castellano como elementos favorecedores de la unidad nacional.	
		Concreción en las prácticas educativas de la cooperación	Respecto a la lengua	----- ¹	No se está ofertando el aprendizaje de las lenguas vernáculas como segunda lengua para hispanohablantes, aunque algunos países lo tienen planteado en sus propuestas.
			Respecto a los conocimientos y valores imperantes	Adquisición de éstos mediante mecanismos de autocritica basados en una ética favorable a la justicia social y cultural.	Sistemas educativos fundamentalmente constituidos por éstos, con escasas habilidades para su análisis crítico.

¹ Como el lector ha podido observar, en la propuesta teórica y ética presentada en el Capítulo Segundo de esta tesis, no se ha concretado ninguna sugerencia concreta respecto a las lenguas. Dicha razón nos ha impedido su inclusión en esta fase del análisis comparativo, aunque *a posteriori* afrontaremos este reto pero con la prudencia necesaria de aquel que se sabe limitado en conocimientos sociolingüísticos. Esta laguna, que reconocemos públicamente, tratará de ser cubierta en un futuro próximo con el fin de profundizar en toda su magnitud sobre la cultura, el desarrollo y la cooperación.

			PROPUESTA PROPIAS ELABORADA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	PROPUESTA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	
CULTURA	RESPECTO A LAS CULTURAS ASEDIADAS	Lineamientos conceptuales	Defensa de las rebeldías que tratan de rescatar conocimientos y valores culturales favorables a una ética del desarrollo.	Defensa de las culturas y sus tradiciones.	
		Concreción en las políticas nacionales	Políticas de reconocimiento unidas a políticas redistributivas.	Políticas de reconocimiento ajenas a políticas de redistribución.	
		Concreción en las prácticas educativas de la cooperación internacional	Respecto a la lengua	-----	Se pretende el uso de la lengua materna en diferentes grados, pero en realidad se está impartiendo educación bilingüe durante los primeros años de escolarización. Promoción del castellano como segunda lengua, pero persisten los programas de transición hacia el castellano. Fomento de las publicaciones en las lenguas vernáculas. Formación de profesorado indígena fundamentalmente en bilingüismo.
			Respecto a sus conocimientos y formas de aprendizaje	Rescatar la enorme riqueza existente a través de la autocrítica, como elementos posibilitadores para la configuración de estilos de desarrollo alternativos. Incorporación en los sistemas educativos de conocimientos y valores culturales de las culturas silenciadas	Incorporación casi nula en los sistemas educativos y limitadas a componentes superficiales de la identidad. Fomento de la publicación de materiales didácticos atendiendo los componentes superficiales de las culturas. Incorporación en las prácticas educativas, por los propios movimientos indígenas, de conocimientos y valores culturales hasta ahora acosados con apoyo de las ONGs y de los OIG.

			PROPUESTA PROPIA ELABORADA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL	PROPUESTA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL
CULTURA	RESPECTO A LAS RELACIONES CON OTRAS CULTURAS	MARCOS CONCEPTUALES	Pluralidad mestiza.	Defensa del multiculturalismo, y sugerencia del interculturalismo.
		Concreción en las políticas internacionales	Necesidad ineludible de un NOMIC.	Defensa de la diversidad cultural en el marco del orden internacional establecido.
		Concreción en las políticas nacionales	Defensa de la pluralidad mestiza.	Defensa de la diversidad desde una perspectiva multiculturalista y en algunos países, interculturalista.
			-----	Creación de instituciones específicas encargadas de implementar la EBI (excepto Bolivia).
			Política de la diferencia diferenciada.	Celebración de la diferencia.
		Concreción en las prácticas educativas de la cooperación internacional	Encuentros en condiciones de mayor igualdad económica y cultural, estableciendo relaciones de cooperación cultural.	Espacios educativos destinados casi exclusivamente a grupos específicos, poco facilitadores de encuentros culturales. En los casos en que los encuentros culturales llegan a producirse, éstos se establecen en condiciones de desigualdad social y cultural.
			Adquisición de conocimientos de otras culturas a través de procesos de crítica cultural, teniendo como fundamento una ética favorable a la justicia social y cultural.	Se incorporan escasos conocimientos de las culturas asediadas en la educación dirigida a la población hispanohablante; mientras que las poblaciones indígenas asimilan la cultura asediadora con resistencias en el marco educativo.
			Fomento y priorización de las relaciones entre las culturas marginadas.	No se promueve el conocimiento de las otras culturas silenciadas en las poblaciones indígenas.
			Derecho a conocer la cultura hegemónica y a decidir que tomar o rechazar de ésta.	Fomento del conocimiento de la cultura hegemónica como puente necesario hacia la modernidad.
			Participación cultural como elemento fundamental de los procesos de mestizaje, que conlleva necesariamente espacios de encuentros y desencuentros culturales.	Creación de órganos de participación para las poblaciones indígenas.
			Educación transgresora teniendo la duda como método	Educación tradicional y escasamente innovadora.

ANÁLISIS DE SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS.-

Respecto al desarrollo.-

Es necesario establecer con claridad las diferencias existentes entre la propuesta teórica formulada en este trabajo respecto al desarrollo y la propuesta manejada por los OIG que trabajan en materia de cooperación educativa internacional. En el primero de los casos se plantea la necesidad de configurar estilos mixtos de desarrollo mientras que en el segundo se observa el enfoque de Desarrollo Humano y Sostenible. Ello hace que si bien las conceptualizaciones elaboradas respecto al desarrollo gozan de notables diferencias, también presentan puntos de coincidencia que no deben ser obviados.

En ambos planteamientos se otorga una relevancia notable al papel de la cultura. Desde los organismos internacionales se propone un Desarrollo Sostenible alejado de la uniformidad cultural y un Desarrollo Humano que entiende que además de la economía y de la política, la cultura es un componente imprescindible para el desarrollo. Pero la propuesta de propia elaboración expone una concepción alternativa del desarrollo indisociable de la cultura, entendiendo que ésta es causa, medio y fin de todo desarrollo que busque la justicia social y cultural.

Además existe otra notable diferencia entre ambas propuestas. La elaborada en este trabajo ha pretendido diversificar las concepciones válidas del desarrollo, entendiendo que esto no es posible sin la diversidad cultural necesaria para poder ser configurados, dado que la cultura es fundamento de todo desarrollo y en función de las necesidades, capacidades e intereses de cada pueblo debe éste ser definido. Y afirmando igualmente que sin una diversidad de estilos de desarrollo la pluralidad cultural no es posible. Mientras que la proposición de los OIG camina hacia un único modelo de desarrollo, más sostenible y humano, pero en definitiva único para todos los pueblos.

Los anteriores enfoques señalados se percatan de la importancia de las relaciones internacionales para la cooperación, planteando la necesidad de un cambio en éstas y el diseño de propuestas teóricas que lógicamente presentan discrepancias sobre lo que

estiman más conveniente. La propuesta de elaboración propia es más transgresora y exigente que la elaborada desde los OIG. Ello se debe a que hemos planteado la necesidad irrenunciable de un Nuevo Orden Económico y Cultural Internacional más allá del modelo de desarrollo vigente que día a día pone de manifiesto que fomenta el incremento de las desigualdades, la homogeneización cultural y el desastre medio ambiental, por citar algunos de los problemas menos cuestionables. Frente a ello nos hallamos con las reiteradas sugerencias realizadas desde los OIG con competencias educativas que reclaman mayor equidad y mayor reconocimiento cultural bajo el actual modelo de desarrollo; es decir ordenar mejor el actual orden internacional de cara a su perpetuación.

Y por último hemos de señalar que si bien existen coincidencias al plantear la necesidad de potenciar la cooperación económica y cultural entre los países en desarrollo, lo que diferencia a ambas propuestas no son precisamente los mecanismos sugeridos sino el objetivo de éstos. Así, si los OIG ven en la cooperación Sur-Sur un adecuado instrumento para lograr la integración de los países menos desarrollados en la economía mundial; la propuesta elaborada pretende a través de la cooperación entre actores en posiciones más igualitaria, facilitar la búsqueda de canales para implementar estilos mixtos de desarrollo social y culturalmente justos para todos los pueblos. En este caso se pretende que el intercambio de experiencias entre países y grupos culturales empobrecidos y acosados se torne en un "arma", o mejor, en una "herramienta" al servicio de un mundo diferente.

Las anteriores sugerencias realizadas en el ámbito internacional se concretan de diferente manera a la hora de afrontar las políticas trazadas en el ámbito nacional. Entre las propuestas realizadas en esta tesis y las sugeridas desde los OIG encontramos algunas coincidencias y mayores discrepancias. En el primer caso, las políticas de redistribución y reconocimiento son consideradas indispensables a la hora de configurar estilos alternativos, mientras que las políticas sugeridas desde los OI defienden el reconocimiento cultural, pero ajeno a las necesarias políticas de redistribución que posibilitarían condiciones de mayor igualdad social y cultural. De hecho, los derechos

políticos y económicos de las poblaciones indígenas han quedado rezagados respecto a los culturales e incluso los educativos.

Este reconocimiento cultural se estima relevante desde los fundamentos de este trabajo por considerar que los diferentes grupos culturales a la luz de sus tradiciones y sus anhelos deben definir el estilo de desarrollo que estimen más adecuado para que sus sociedades sean cada día más justas en todos los ámbitos y para todos sus miembros, eso sí siempre abiertos a otras maneras de desarrollo favorables a la justicia social y cultural. En cambio, el reconocimiento cultural al que se apela desde los OIG se limita al fomento del modelo de desarrollo dominante en la actualidad, permaneciendo ajeno a la búsqueda de desarrollos alternativos. Los organismos internacionales pretenden que la apertura de los países del Sur se realice únicamente mirando al Norte, sin considerar sus propias características y deseos que sin duda están en función de sus propias culturas. Es decir, que apelan a la búsqueda de canales que permitan mantener la diversidad cultural pero bajo un único modelo de desarrollo. Pero esta cuestión ya hemos expuesto en páginas anteriores que resulta inviable, al menos a largo plazo.

El anhelo de buscar estilos alternativos de desarrollo frente al hegemónico nos ha llevado directamente a la inclusión de la democracia participativa en todos los ámbitos como elemento constitutivo de todo desarrollo. Si bien, y *a priori*, nuestra propuesta se asemeja a la planteada desde el Desarrollo Humano respecto a la participación ciudadana por poner de manifiesto la importancia de la participación, familiar, política, económica y cultural de las poblaciones, hemos de clarificar que los OIG no están imaginando y sugiriendo el fomento de democracias más allá de las representativas. Dentro de dicho marco, previamente establecido a imagen y semejanza de los países desarrollados, se pretende el aumento de la participación de los ciudadanos, pero no la revisión o la sustitución del modelo vigente. En cambio, la participación que se plantea como necesaria desde la propuesta de propia elaboración entiende que las personas deben tener voz en el diagnóstico y en la búsqueda de soluciones a sus problemas; que la participación debe poner en marcha procesos de comunicación a través de las diferencias permitiendo a los ciudadanos determinar

colectivamente sus condiciones y su futuro de vida; es decir, poniendo en manos de las personas el poder de decidir sobre el estilo de desarrollo bajo el que desean vivir.

Además de la necesidad de una democracia participativa en todas las sociedades, frente a las tendencias internacionales homogeneizadoras, la proposición elaborada en esta tesis apela al fomento del papel del Estado como protector de los bienes públicos y comunitarios existentes, otorgando especial relevancia a los culturales y educativos debido al tema que nos atañe². Igualmente los Estados deben disponer de las instituciones necesarias para garantizar que sus poblaciones puedan buscar formas alternativas para desarrollarse partiendo de sus capacidades y ello tiene que ver en gran medida con la garantía de las libertades individuales y colectivas. Esta propuesta política se encuentra claramente enfrentada a los OIG que continúan proponiendo la necesidad de limitar su papel a mero "amortiguador" de los efectos impactantes del mercado. Plantean que las funciones estatales deben reducirse a garantizar las necesidades básicas de sus poblaciones apoyando la aplicación de programas de ajuste estructural con 'rostro humano'; es decir, garantizando concretamente en materia educativa, únicamente y en teoría, la educación obligatoria gratuita para todos. De hecho, los países estudiados han priorizado la EBI en la educación primaria, aunque concretamente en México y Guatemala la educación inicial ha gozado de mayor relevancia.

Esta preocupación por la educación de la población se nutre en parte de las teorías del capital humano, muy presentes en los OIG con competencias en educación, planteando reiteradamente y durante décadas la necesidad de supeditar los planes educativos a los económicos; pero a través de una política de mínimos en educación y de máximos para la economía. En cambio, en la propuesta teórica elaborada, coherente con la indisociabilidad del desarrollo y la cultura, se propone la elaboración de planes sociales globales en función de las necesidades de las poblaciones a las que se dirigen y teniendo como objetivo el aumento de la justicia a través de políticas redistributivas y de reconocimiento. Así se pone en clara evidencia que los objetivos trazados a la hora de elaborar planes de desarrollo son diferentes. En los OIG se pretende en última

² A pesar de esta afirmación se reconoce la necesidad de revisar del concepto de <<Estado de Bienestar>> y de replantear sus estrategias de funcionamiento.

instancia el aumento de los recursos económicos de los Estados y frente a ello la proposición elaborada sugiere, sin descartar el aumento de la riqueza material, la búsqueda de su redistribución y el anhelo de revalorizar la diversidad cultural. Es más, entiende que la riqueza económica debe estar al servicio de la riqueza cultural y, por tanto, no deben ser escatimados gastos en materia cultural y educativa. Esta propuesta vuelve a enfrentarse con la planteada desde los OIG que sugieren y obligan a los países empobrecidos a recortar los ya de por sí escasos presupuestos sociales.

Respecto a la cooperación.-

Las diferencias encontradas respecto a los modelos de cooperación que son propuestos son notorias, ya que en el formulado en este trabajo se apuesta por la cooperación horizontal, mientras que el propuesto por los OIG corresponde a un modelo de cooperación vertical, pero con algunos indicios de horizontalidad. Esta ambigüedad e incoherencia de los OIG que trabajan en cooperación educativa se debe fundamentalmente a que establecen diferentes lineamientos en materia de cooperación Norte-Sur y en materia de cooperación Sur-Sur³. Si en el primer caso el modelo es claramente verticalista, en el segundo se observan y detectan ciertas características asociadas a la horizontalidad. Ello hace que en el modelo de cooperación promovido desde los OIG abunden contradicciones y la cooperación implementada desde dichos organismos también lo esté.

Para poder establecer los modelos conceptuales planteados por los OIG y por la proposición de propia elaboración ha sido necesario recurrir a las propuestas teóricas y prácticas formuladas desde las dos perspectivas. Y si bien en principio ambas se encuentran claramente enfrentadas, se pueden observar coincidencias respecto a cuestiones específicas que pasaremos a analizar.

³ Hemos de clarificar que por <<Cooperación Norte-Sur>> estamos haciendo referencia a los programas y proyectos financiados y/o promovidos por los OIG implementados en países concretos. Y por <<Cooperación Sur-Sur>> entendemos, en esta ocasión, los programas y proyectos financiados y/o promovidos por los OIG con el objeto de fomentar las relaciones entre los países en desarrollo.

En referencia a las propuestas teóricas nos encontramos que la formulación propia pretende que la cooperación llegue a extinguirse superándose los rígidos marcos institucionales. Sugiere establecer incontables relaciones cooperativas entre países y grupos culturales dirigidas a fomentar estructuras social y culturalmente justas a través de la colaboración mutua. Ha de entenderse que dicha sugerencia se encuentra estrechamente ligada a la configuración de un Nuevo Orden Internacional que permitiera establecer relaciones en un marco de mayor igualdad. Este condicionante es extremadamente ambicioso pero a la vez imprescindible, tal y como reclaman muchos movimientos sociales. Frente a ello los OIG entienden que la cooperación debe llevarse a cabo en un marco claramente institucionalizado, con canales determinados y mecanismos previamente establecidos que determinan sus condiciones, su seguimiento y su control.

Desde los OIG se entiende que una cooperación institucionalizada permite lograr una mayor equidad entre países, grupos culturales y personas bajo los principios cooperativos dominantes vigentes. La propuesta de formulación propia, teniendo en cuenta las grandes diferencias existentes de partida que imposibilitan establecer relaciones de carácter cooperativo, también entiende que la cooperación puede contribuir a lograr posiciones más igualitarias; pero lo cierto es que especifica con claridad que para ello debe ejecutarse bajo principios radicalmente diferentes, persiguiendo la construcción de estilos mixtos de desarrollo basados en la redistribución y el reconocimiento, siendo ambas políticas necesariamente indisociables.

Y dado que para la configuración de estos estilos hemos establecido como indispensable la participación de las personas, ésta vuelve a estar presente como lo estuvo en la concepción del desarrollo. En un principio existen aparentes coincidencias entre la propuesta propia y la realizada por los OIG, debido a que éstos últimos han incorporado la participación ciudadana en incontables programas y proyectos de cooperación. Pero debe profundizarse en el hecho de que lejos de que ésta se haya introducido con el objeto de fomentar desarrollos alternativos, ha perseguido el logro de la eficacia técnica y la continuidad de los proyectos diseñados. Los OIG han comprendido, con el paso del tiempo, que si las poblaciones no participan en los

programas de cooperación, su fracaso está garantizado a medio y largo plazo. Por ello observamos que en realidad ambas propuestas se distancian, al no entender los OIG que la participación debe abrir nuevos caminos que permitan a las poblaciones decidir sobre la manera que estiman más adecuada para desarrollarse.

Y por último, hemos de destacar que la propuesta formulada en este trabajo se caracteriza por considerar la cooperación como un acto intercultural por excelencia que tiene lugar en la actualidad en condiciones de desigualdad, pero que debería realizarse en otras condiciones más favorable al mestizaje. Con ello se quiere resaltar el hecho de que las relaciones culturales se encuentran presentes en todo acto de cooperación, esté institucionalizado o no, porque aún limitándose los proyectos a pretender exclusivamente relaciones comerciales o económicas, éstas también están fuertemente asociadas a la cultura. Frente a esta concepción, nos encontramos con una compleja y contradictoria situación en los OIG. En el marco de las relaciones Norte-Sur tiene escasa cabida la interculturalidad (aún en condiciones de desigualdad), ya que se entiende que los países con recursos económicos y formativos *dan*, y quienes no tiene dichos recursos *reciben* (obviando los valores y conocimientos existentes en todo grupo cultural). Así, se establecen procesos de dominación cultural intencionadamente o no. En cambio, respecto a la cooperación Sur-Sur y dado que ningún país posee elevados recursos económicos, los OIG apuestan por una estrecha relación intercultural entre los países empobrecidos a través del intercambio de experiencias, como se pone de manifiesto a través de diversos programas de ámbito regional o subregional. Estas incoherencias observadas en las propuestas teóricas formuladas por los OIG tienen su origen en una lógica irracional antihumana, donde vuelve a ponerse de manifiesto que ante el "valor" del dinero, la cultura deja de tener relevancia. Sólo en aquellos casos donde el principal recurso, y tal vez único, es precisamente el patrimonio intangible, éste es reconocido como un valor social.

Las propuestas teóricas analizadas se concretan de diversas maneras a través de propuestas prácticas, observándose a este respecto mayores discrepancias entre ambas.

El principio de condicionalidad de la ayuda sigue estando presente en los OIG y año a tras año se incrementa, existiendo en la actualidad las condiciones de aplicación de los programas de ajuste estructural, cumplimiento de los derechos humanos, democratización formal y cuidado del medio ambiente; condiciones de muy difícil combinación. Frente a este evidente hecho, desde la proposición de propia elaboración se apela a la eliminación de la condicionalidad de la "ayuda" por entender que su mera conceptualización conlleva el principio de desigual poder; es decir, que quien pone las condiciones define la manera y el modo de cooperar para el logro de un desarrollo determinado. Así, la existencia de la condicionalidad implica la posibilidad de ser utilizada para imponer un estilo frente a otro, y no para lograr configurar estilos mixtos de desarrollo.

La sugerencia de eliminar la condicionalidad se encuentra estrechamente relacionada con la propuesta de superar el tradicional binomio donante/receptor. Frente a ella, los OIG en el marco de la cooperación Norte-Sur continúan funcionando bajo dicho binomio, pareciendo que los países empobrecidos y las culturas marginadas no tienen nada que aportar a los países enriquecidos y a la cultura hegemónica. Respecto a este hecho hemos de clarificar que los países donantes que actualmente apoyan los proyectos de EBI escasamente incorporan en sus sociedades conocimientos de las culturas indígenas, siendo consideradas meras receptoras. En realidad, los proyectos de EBI pretenden, en el mejor de los casos, la interculturalidad exactamente en el marco del país donde actúan, al menos tal y como parece indicar la adjetivación otorgada a la educación⁴, y no entre el Norte y el Sur.

Esta característica varía en la propuesta realizada sobre la cooperación Sur-Sur, al ser considerados todos los países participantes donantes y receptores simultáneamente, compartiendo experiencias, materiales didácticos y expertos nacionales a favor de la EBI. Aunque de nuevo es necesario puntualizar que en la proposición elaborada en esta tesis se estima imprescindible el intercambio en condiciones de igualdad de cara a la configuración de estilos mixtos de desarrollo;

⁴ Esta importante cuestión será abordada en el próximo apartado.

hecho que no se pone de manifiesto ni en la cooperación Norte-Sur ni en la Sur-Sur planteada desde los OIG.

La negación de los recursos tangibles e intangibles de todas las sociedades como riquezas a aportar en las relaciones de cooperación internacional entre el Norte y el Sur por parte de los OIG, conlleva que sus acciones se centren fundamentalmente en la transferencia de expertos y equipos, y en la formación de cuadros técnicos nacionales y locales por parte de los expertos internacionales. Es decir, que los recursos cuantitativos y cualitativos de los que dispone el Norte son transferidos a los países del Sur, siendo los recursos materiales y humanos ya existentes en los países empobrecidos muy poco estimados. Este hecho no se produce en el marco de la cooperación Sur-Sur donde prima el intercambio de experiencias, expertos y recursos, y no la mera transferencia de un país a otro. Este aspecto vuelve a acercar este marco a la horizontalidad y, por tanto, a la propuesta de propia elaboración. Más aún, al producirse intercambios de diversa naturaleza (por ejemplo, recursos didácticos frente a expertos) se producen relaciones de carácter multisectorial, tan recomendadas en la propuesta propia. A pesar de estas semejanzas, hay que señalar respecto a la propuesta formulada en este trabajo que entiende que la cooperación conlleva poner en común los recursos tangibles e intangibles de los que disponen los participantes, para decidir conjuntamente el uso que se les puede dar para mejorar la justicia social y cultural de sus respectivas sociedades; objetivo que no aparece formulado ni tan siquiera en la cooperación Sur-Sur oficial.

Debido a la intención o al propósito señalado anteriormente, la propuesta de propia elaboración insiste en que los objetivos de los programas y proyectos sean formulados en función de las características, necesidades y posibilidades de los pueblos, dejando de estar trazados por los OIG inmersos en un modelo de desarrollo ajeno a la mayoría de la población del planeta. Frente a esta sugerencia, y si bien en líneas generales los proyectos de los OIG siguen siendo diseñados por el Norte para el Sur, cada día dialogan en mayor medida con las poblaciones indígenas respecto a los objetivos y acciones de los programas de cooperación. Y aunque es cierto que las poblaciones marginadas no se "sientan en la mesa de negociaciones" en las mismas condiciones que los expertos internacionales, creemos que este hecho conlleva un viso

de horizontalidad, ya que anteriormente los proyectos eran formulados exclusivamente por los expertos internacionales.

Respecto a la mejora cualitativa y cuantitativa de la cooperación sugerida desde la proposición formulada en esta investigación encontramos semejanzas, que deben ser matizadas, respecto a la propuesta de los OIG en EBI. Si bien en términos generales se ha producido un fuerte descenso de los presupuestos de la AOD, no puede negarse que en el sector muy específico de la EBI se ha producido un incremento significativo, apoyándose tanto iniciativas públicas como privadas por parte principalmente de UNESCO, UNICEF, PNUD, BM y BID. Pero este hecho no puede celebrarse sin más, debido a que se produce en un contexto general de recortes presupuestarios en la educación, viéndose limitado enormemente el posible impacto de los programas de EBI. Tal vez más importante es la mejora cualitativa que se ha producido en los proyectos educativos dirigidos a las poblaciones indígenas en la última década del siglo XX. En líneas generales podemos afirmar que los OIG han pasado de financiar proyectos bilingües de transición a apoyar proyectos de EBI, al menos en teoría. Avance que si bien en un principio parece muy significativo, próximamente abordaremos sus límites, siendo necesario relativizar la mejora cualitativa de la cooperación en materia de EBI.

Y por último, hemos de presentar otra coincidencia entre ambas propuestas. Esta se refiere al hecho de fomentar la cooperación cultural entre los países del Sur, y concretamente entre aquellos que trabajan en materia de EBI. Lo que sucede es que estas acciones en los OIG no se encuentran asociadas a acciones de cooperación económica encaminadas a una mejora redistributiva favorable a las poblaciones indígenas. La cooperación cultural se encuentra supeditada a la cooperación económica en las acciones de cooperación Sur-Sur trazadas desde los OIG. Frente a este hecho la propuesta propia plantea que deben asociarse si se pretenden sociedades social y culturalmente justas, y no únicamente sociedades respetuosas con la diversidad cultural. Y que nunca deben supeditarse las propuestas culturales a las económicas, sino que al contrario, las propuestas económicas deben estar dirigidas al fomento y promoción de las culturas.

Respecto a la cultura.-

Hemos de aclarar que este apartado en concreto trata de confrontar las propuestas elaboradas por la investigadora respecto a la cultura con los planteamientos y las acciones que están siendo utilizados por los OIG en materia cultural a la hora de otorgar apoyo financiero y técnico para el trabajo educativo ante la diversidad cultural. En dicho sentido las diferencias observadas son notorias en todas las categorías establecidas para dicho análisis a excepción, y hemos de clarificarlo, de las realizadas respecto a la lengua dado que en la propuesta de propia elaboración no se ha abordado este componente cultural de forma específica. Aún así, hemos estimado conveniente su inclusión como subcategoría por la relevancia que los Estados han otorgado a dicho componente cultural.

Respecto a la cultura asediadora a lo largo de toda la investigación se ha insistido en su necesaria revisión debido a que se expande a costa de los 'otros', favoreciendo la monotonía cultural frente a su discurso cargado de elogios hacia la 'polifonía'. Es la práctica, la situación de asediado a la que se ven sometidas la mayoría de las culturas en todos los ámbitos educativos, la que nos impulsa a apelar a favor de una ética del desarrollo que invita a la revisión autocrítica de la cultura asediadora; sugerencia improbable, pero posible dado que el etnocentrismo cultural no es innato sino adquirido. Desde la propuesta elaborada por los OIG se obvia en gran medida la situación de ventaja desleal y de poder de la cultura acosadora; ésta es tratada como si fuese una cultura más que enriquece la realidad y que, por tanto, debe ser defendida con la misma intensidad y bajo la misma perspectiva que el resto de culturas.

Los lineamientos propuestos desde los OIG encuentran claros reflejos en las diversas políticas nacionales latinoamericanas y más concretamente, en sus marcos legislativos. De hecho o bien en sus Constituciones, en sus reformas educativas o en los lineamientos políticos en materia de EBI, no hay país que no apele a la cultura dominante (eso sí bajo otros calificativos como 'cultura latinoamericana' o 'cultura moderna') y al idioma del castellano como elementos consolidadores de la unidad nacional. Y es que a pesar de que los Estados se reconocen como multiculturales, se

pone en evidencia la preocupación para que este hecho no favorezca la desintegración de éstos.

Pero esta idea tradicional que une irremediablemente un país a una cultura y una lengua ya no hace honor a la realidad. Los Estados actuales son en su mayoría multiculturales y multilingües y los países abordados en este trabajo lo son aún más, por ello desde la propuesta de propia elaboración se apela a la necesidad de revisar la comprensión y concepción de los actuales Estados, de tal manera que se pueda imaginar su existencia sin una homogeneidad compartida. Los Estados han de afrontar el reto de definirse en su estructura y en todos sus ámbitos como diversos, con múltiples culturas y múltiples posibilidades de relaciones culturales.

Esta falta de comprensión, que requiere de nuevos esquemas, termina reflejándose en la práctica favoreciendo a la cultura asediadora y a las clases que la poseen. Es por ello que en las concreciones prácticas de los proyectos de EBI financiados por los OIG se puede observar que las lenguas vernáculas no son ofertadas en realidad como segunda lengua para los hispanohablantes, a pesar de encontrarse esta propuesta formulada en los lineamientos políticos de países como Bolivia, Perú y Ecuador. Esta propuesta está aún muy lejos de ser implementada y, sin duda, gozará de enormes resistencias mientras no haya un reconocimiento real de las lenguas vernáculas como idiomas oficiales en todo el ámbito nacional; hecho que hasta ahora no ha sucedido.

Respecto a los conocimientos y valores imperantes es bien sabido que los sistemas educativos y todas las modalidades de la educación están básicamente nutridos de éstos, siendo transmitidos y asimilados sin mayores cuestionamientos. Y su mantenimiento sigue potenciándose, antes por ser la cultura universalmente válida, ahora por ser necesaria para que la nación no se fragmente. Ello imposibilita un reconocimiento cultural de las culturas asediadas, hecho que se perpetuará mientras la educación siga estando al servicio de una cultura a la que no se atreve a poner en cuestión. Y es que las clases dominantes además de defender sus privilegios económicos y políticos defienden sus privilegios culturales, su propia cultura, frenando

cualquier posibilidad de mestizaje que ponga en peligro su hegemonía. Se resisten a incorporar elementos culturales infravalorados en su formación y en "sus" sistemas educativos. En realidad para los grupos culturales dominantes la educación vigente, apoyada desde los OIG, es extremadamente válida ya que contribuye a su perpetuación como clases privilegiadas de la sociedad; pero no lo es para la sociedad en general y mucho menos para los grupos culturales asediados que luchan por un reconocimiento no sólo legal, sino real de sus culturas en los sistemas educativos nacionales.

Frente a esta situación desde la propuesta de propia elaboración se apela a la necesidad, no de descartar la cultura hegemónica, sino de que ésta sea asumida bajo fuertes procesos autocríticos que pongan en cuestión qué elementos culturales son favorecedores a la configuración de sociedades social y culturalmente justa y cuáles no. Ello conlleva una puesta en cuestión de la identidad, sugiriendo la necesidad de su mutabilidad para poder lograr que no sólo sus miembros, sino además los que conforman otros grupos culturales pueden producir, reproducirse y desarrollarse.

Respecto a las culturas asediadas hallamos en nuestro análisis coincidencias y discrepancias entre las dos propuestas abordadas. Si bien en ambas se plantea la defensa de las culturas asediadas, lo cierto es que la propuesta de propia elaboración sostiene la idea de que todas las culturas tienen elementos válidos favorables a una ética del desarrollo, pero que también los tienen en contra. En dicho sentido, no apuesta por la defensa sin más de todas las culturas, ya que el hecho de estar acosadas no las dota de carácter transgresor. Plantea la defensa de aquellos elementos culturales válidos a la luz de la ética planteada, defiende las rebeldías que tratan de rescatar elementos favorables a ésta. Huye así de un relativismo que llama a la inconsciencia y a la irresponsabilidad, propone a las culturas silenciadas que asuman el reto de enfrentar sus conocimientos y valores a una ética que permita dar cobijo a todos, favoreciendo una mayor justicia social y cultural.

La concreción de los grandes lineamientos trazados desde los OIG ante la diversidad cultural se observa en todos los países analizados, ya que en sus marcos legislativos han logrado concretarse políticas generales de reconocimiento, eso sí, ajenas

a políticas redistributivas. De hecho, los cinco países estudiados han reconocido en sus marcos constitucionales la naturaleza multicultural y multilingüística de éstos; Ecuador y Perú han admitido lenguas vernáculas de uso oficial, aunque limitado a zonas y colectivos concretos. Y ha sido reconocido el derecho a la educación en la lengua materna, ya no como un mecanismo de transición hacia el español, sino como una manera de reconocimiento cultural. Es decir, que se han incrementado, en líneas generales, los derechos culturales de los pueblos indígenas, pero no sus derechos políticos y económicos. En cambio, desde la propuesta elaborada en este trabajo se ha insistido, creemos que nunca de forma excesiva, en la necesidad de que las políticas de reconocimiento se encuentren asociadas a las de redistribución. De hecho, mientras esto no suceda, será imposible reconocer por ejemplo el quechua como un idioma oficial nacional sin mayores matices ni calificativos. Sin una justicia social, las culturas no lograrán su reconocimiento, no será viable la justicia cultural.

En la práctica de los proyectos apoyados por los OIG nos encontramos, respecto al derecho a la educación en la lengua materna, que éste únicamente se ha hecho efectivo en los primeros años de escolarización, al menos por ahora. Con tal objeto, se han realizado notables esfuerzos para traducir los libros de textos a diversas lenguas vernáculas y se ha fomentado la formación del profesorado bilingüe. Y aunque se ha promovido el castellano teóricamente como segunda lengua, en realidad persisten los programas de transición al castellano en los países abordados. Estos programas, a pesar de impartir la educación en castellano y en lenguas vernáculas, entienden que el aprendizaje en la lengua materna, más que un derecho, es una buena estrategia para la no deserción ya que facilita el posterior uso adecuado del idioma dominante. En este caso, las políticas de reconocimiento no se hallan presentes.

Si el avance al menos conceptual ha sido significativo respecto a los idiomas vernáculos, no podemos decir lo mismo respecto a los restantes componentes culturales. Teniendo en cuenta la concepción de cultura que estamos utilizando, hemos planteado que la identidad está en realidad constituida por componentes superficiales y profundos. Pues bien, a excepción de la lengua, los componentes culturales profundos brillan por su ausencia en la educación. A este respecto hay que puntualizar que existen iniciativas

financiadas por los OIG que incorporan algunos aspectos culturales más allá de la mera utilización de las lenguas vernáculas publicando materiales para rescatar las riquezas culturales que han logrado sobrevivir. Pero lamentablemente éstos suelen encontrarse ceñidos a aspectos superficiales como el folklore, la alimentación, la manera de vestir,... Además su incorporación se ha realizado como un mero 'relleno temático' sobre el currículo nacional ya prescrito. Ello supone que las posibilidades de que la educación contribuya a la configuración de nuevas formas de desarrollo están ausentes ignorándose, entre muchas cuestiones relevantes, las formas de organización productivas alternativas a las dominantes.

Hemos de puntualizar que siempre existen excepciones, como el proyecto de *La Franja de Lengua y Cultura Maya* en Guatemala o la Universidad Intercultural en Ecuador, donde los valores, formas de pensamiento, organización social y productiva, son incorporados a la educación. Si bien algunas iniciativas promovidas desde los movimientos indígenas y apoyadas por los OIG tratan de rescatar dichas riquezas, lo cierto es que están dirigidas exclusivamente a poblaciones indígenas y a un número limitado de éstas, no teniendo repercusiones en las políticas educativas trazadas a nivel nacional. Es en estos casos concretos y limitados donde las prácticas de los OIG coinciden en mayor medida con la propuesta de propia formulación, pero aún así no son exactamente iguales. En realidad volvemos a encontrarnos con una diferencia significativa. Si desde la propuesta propia se apela a la autocrítica en las propias culturas asediadas en función de su contribución o no a la configuración de estilos alternativos de desarrollo, se observa que en los escasos proyectos que incorporan los conocimientos y formas de aprendizajes indígenas, existen intenciones fundamentalmente conservacionistas, encontrándose ajenas a su necesaria revisión en función de una justicia social y cultural en sus comunidades. En cierta medida, y debido al asedio sufrido, es lógico y comprensible que los esfuerzos que se están realizando desde algunas universidades y ONGs latinoamericanas estén centrados en la recuperación y el reconocimiento de las culturas vernáculas; pero ello elude la urgente necesidad de que todas las culturas se sometan a sí mismas a una rigurosa revisión favorable a la ética del desarrollo planteada.

Y respecto a las relaciones culturales volvemos a encontrar diferencias significativas. Desde los OIG se defiende ante todo y sobre todo la multiculturalidad, aunque se apela a la necesidad del diálogo entre culturas y al enriquecimiento mutuo como fuente de desarrollo cultural. Esta sugerencia es realizada sin entrar en valoraciones respecto a los complejos procesos que el intercambio lleva asociado (entre ellos la aculturación) y sin mayores reflexiones entre la situación de desigualdad cultural existente. Frente a este enfoque conceptual, la propuesta de propia elaboración, más allá de la interculturalidad, señala la necesidad de favorecer la pluralidad mestiza, palabras que parecen innombrables en la región latinoamericana, pero que a pesar de ello nos empeñamos en pronunciar, siempre puntualizando que se requiere para éstas sociedades más justas donde exista la posibilidad de establecer relaciones culturales en pie de igualdad.

Para que ello sea factible es ineludible, según la propuesta formulada en esta tesis, la configuración de un NOMIC que posibilite no sólo el consumo de productos culturales en los países empobrecidos y por los grupos culturales acosados, sino la producción de éstos por parte de aquellos pueblos que tratan de buscar nuevos caminos hacia la justicia social y cultural. De esta manera se favorecería la diversificación de los encuentros culturales posibilitando la configuración de estilos mixtos de desarrollo, hoy francamente imposibilitados. Frente a este planteamiento, desde los OIG se trata de defender la diversidad cultural en el marco del orden internacional cultural establecido, obviando que dicha propuesta es inviable si los grupos culturales no tienen medios para hacer oír su voz frente a la cultura asediadora.

Las concreciones en las políticas nacionales de las propuestas promovidas desde los OIG han logrado consolidarse en los marcos legislativos o lineamientos pedagógicos y políticos educativos, encontrándonos con propuestas claramente multiculturalistas en México, Guatemala y Perú, e incluso con carácter interculturalista en Bolivia y Ecuador. Así, nos hallamos en el primer caso con el objetivo de implementar una EBI dirigida a las poblaciones indígenas en exclusiva; mientras que en los segundos, se propone una EIB para todos los ciudadanos. El interés existente desde la década de los noventa por el fomento de la EBI en los estados estudiados se ha concretado no sólo en la elaboración

de unos lineamientos políticos y pedagógicos para el fomento dicha educación, sino en la creación de instituciones específicas encargadas de poner en marcha y promulgar la EBI. Hemos de puntualizar que a este respecto Bolivia es una excepción que tal vez goce de coherencia, al no crear un organismo especializado cuando se pretende que toda la educación sea intercultural y bilingüe. De las dos situaciones encontradas en la realidad latinoamericana, la que más se asemeja a la propuesta presentada en este trabajo es, sin lugar a dudas, la hallada en el caso ecuatoriano y boliviano. Y si bien no coinciden en su totalidad, lo cierto es que la propuesta interculturalista se encuentra más cercana a la pluralidad mestiza que a la multiculturalidad.

En líneas generales podemos afirmar que existe en los OIG una alegre política que celebra la diferencia. Si bien este hecho presenta coincidencias con la propuesta formulada en este trabajo que apela a la pluralidad como imperativo ético debido a la necesidad impostergable de configurar estilos alternativos de desarrollo, existe una diferencia importante que la distancia y diferencia: el propósito de una política de la diferencia diferenciada. Ello conlleva que no todas las culturas en su globalidad o totalidad son aceptadas o consideradas válidas para la configuración de sociedades social y culturalmente justas. Al contrario, se plantea la necesidad de que todas las culturas sean puestas en cuestión por sus propios miembros atendiendo a una necesaria ética del desarrollo que posibilite su subsistencia y la del resto. Y más aún, atendiendo al principio de que toda cultura es patrimonio de la humanidad, se reclama el 'derecho a la injerencia' pero siempre a la luz de los principios éticos planteados.

Las diferencias son aún más notorias entre ambas propuestas si se abordan las prácticas educativas que están siendo apoyadas desde los OIG en materia de EBI. Desde la propuesta formulada se especifica con extrema claridad que las relaciones culturales deben establecer en condiciones de mayor igualdad económica y cultural, si pretendemos que la pluralidad mestiza sea un proyecto viable y no un mero canal de neocolonización cultural. En cambio, en casi la totalidad de los proyectos abordados no se dan espacios educativos que permitan los encuentros entre los diferentes grupos culturales existentes en los países y si llegan a producirse, como es el caso de algunas ciudades que presentan alta presencia indígena, estas relaciones es establecen en un

marco de notable desigualdad. Además, la EBI está dirigida casi exclusivamente a las poblaciones indígenas, siendo asumido el reto de la interculturalidad desde un solo grupo cultural, que no debemos olvidar que ha sido acosado durante siglos. Esta situación potencia que la cultura asediadora siga aislada en sí misma, caminando ajena al resto de culturas; mientras que sobre las culturas indígenas recae el esfuerzo de asimilación sin ninguna contrapartida. Tal vez los esfuerzos de aculturación dirigidos a las culturas acosadas se han ralentizado gracias a las presiones de los movimientos indígenas, pero no se han detenido.

Desde la propuesta propia no puede deducirse que se pretendan sistemas exclusivos para las poblaciones indígenas con sus propias culturas y para su gente, sino que realmente el esfuerzo intercultural debe ser de todos los ciudadanos de un país y no sólo de una parte, precisamente la más débil. La posibilidad de cooperación cultural queda así imposibilitada al no existir una presencia compartida y real entre los diversos grupos culturales. No existe la posibilidad de encuentros y desencuentros y, por tanto, de intercambios. La propuesta planeada a lo largo del presente trabajo se enfrenta a la realidad, permitiéndonos afirmar que no existen coincidencias con las propuestas puestas en práctica de los OIG.

Y respecto a la adquisición de conocimientos de otras culturas, la propuesta formulada plantea que es legítima la crítica a otras culturas, por considerar que todas las culturas son patrimonio de la humanidad y por tanto pueden ser criticadas, pero a la luz de una ética favorecedora de políticas de reconocimiento y redistribución. En realidad, las críticas a otras culturas se están produciendo de manera sistemática y está presente en todos los procesos educativos, aunque de una manera diferenciada y sin tener el mismo objeto que el planteado en la propuesta propia. En la educación dirigida a las poblaciones no indígenas ésta se realiza mediante la exclusión, no existiendo ningún elemento de las culturas acosadas, ni tan siquiera el idioma. Mientras que en la educación dirigida a las poblaciones indígenas se manifiesta a través de la resistencia de estas personas ante la incorporación de conocimientos correspondientes a la cultura asediadora. Tal vez ello sea una de las razones del mayor fracaso de estas poblaciones en materia de educación; los mayores índices de abandono y repetición escolar son una

muestra significativa de ello. Y es que ante la cultura hegemónica complejos y conflictivos mecanismos de asimilación y autolegitimación entran en juego en los grupos culturales no hegemónicos, dificultando los procesos de aprendizaje.

También hemos planteado que el mestizaje es más factible entre culturas asediadas por sus semejantes condiciones de marginalidad, por tener intereses comunes por los que trabajar y por su capacidad de adquirir elementos culturales externos a su propia cultura. Esto se traduciría en sistemas educativos, por ejemplo, quechuas-aymará, cuestión que no se plantea en ninguno de los proyectos expuestos, ni se ha observado formulada por los países que apuestan por el interculturalismo. Cuando se hace referencia a la interculturalidad desde los OIG se está apelando a los intercambios culturales entre cada grupo cultural indígena y la cultura hegemónica, nunca entre los propios grupos indígenas, encontrándose los encuentros muy poco diversificados. Y si bien hemos reconocido el derecho de los grupos culturales marginados a conocer la cultura hegemónica, el conocimiento de otras culturas en situación de acoso y de las culturas contrahegemónicas podría ayudar, en última instancia a reflexionar sobre el modelo cultural imperante basado en el individualismo y la competitividad y no, en la cooperación y el diálogo. La propuesta de propia elaboración sugiere que el conocimiento entre culturas asediadas puede contribuir a la superación de la 'ilegitimación cultural' existente en dichas culturas, hecho que no en pocas ocasiones provoca que desde las mismas culturas indígenas se reclame un sistema educativo que les ayude a acceder a la cultura hegemónica con el objeto de defenderse mejor en el sistema dominante.

La inclusión de la cultura hegemónica en la educación se encuentra estrechamente ligada al interés por modernizar todas las culturas, por modernizar a los 'otros', y los pueblos no permanecen ajenos a dicho interés. Lo que sucede es que no logran encontrar vías que les permitan dicho objetivo sin perder su identidad; no está en ellos la potestad para decidir qué rechazan y qué reciben del proyecto de modernización asociado a la cultura imperante, sino que éste les viene impuesto desde fuera. Frente a dicha situación, desde la propuesta propia se insta a establecer relaciones diferentes entre culturas, sobre todo entre la asediadora y las asediadas, rompiendo la dinámica

que mantiene a la mayoría de las culturas de este planeta en situación de "secuestro", impidiendo que puedan decidir sobre qué toman y qué rechazan de la modernidad en función de su propio proyecto de desarrollo.

Dicha sugerencia conlleva, inevitablemente y deseablemente, la participación cultural como condición ineludible del mestizaje. Y si bien se han elaborado proyectos atendiendo las demandas de las poblaciones indígenas, y en países como Ecuador y Bolivia los OIG han contado con los órganos de participación cultural legalizados, lo cierto es que ningún OIG busca en la participación la configuración de maneras de desarrollos alternativas a las vigentes.

Los diversos enfrentamientos observados entre las propuestas analizadas provocan fuertes conflictos entre la educación que se está impartiendo y una propuesta educativa coherente con la formulación propia. La propuesta elaborada apela a la necesidad de procesos críticos y autocríticos en todas las culturas, asediadas o no; aspectos ausentes en la educación tradicional y escasamente innovadora que está teniendo lugar, sobre todo, en las zonas rurales latinoamericanas. La necesidad de acceder a otras formas de conocer la realidad y a otras culturas requiere de la transgresión como norma y la duda como método; requiere de una Pedagogía que provoque indignación, que nos incomode y nos empuje al compromiso para transformar la realidad que ahoga a tantos y tantos ciudadanos del mundo⁵. Y no para dedicarnos a "achicar" las miserias y dolores del sistema, sino para descubrirlo tal y como es, posibilitando la creación de nuevos barcos donde las personas puedan "navegar" tranquilas, teniendo una estructura conformada por una ética política transformadora.

⁵ Esta propuesta pedagógica será desarrollada con esmero en el apartado B del presente Capítulo.

CONCLUSIONES COMPARATIVAS.-

Una vez analizadas las semejanzas y diferencias existentes entre la propuesta teórica elaborada en este trabajo y la propuesta de los OIG en materia de EBI en América Latina, únicamente destacaremos aquellas cuestiones más relevantes y sugestivas de cara a la realización del próximo y último apartado que tendrá por objeto exponer una propuesta sobre la cooperación educativa internacional ante la rebeldía de las culturas.

La gran diferencia existente entre una proposición y otra radica fundamentalmente en que si bien ambas pretenden mejorar las condiciones de vida de las personas y que las culturas subsistan en el futuro, los OIG entienden que ello debe y puede lograrse bajo el actual orden de desarrollo ajustándolo y adaptándolo. En cambio, en la propuesta elaborada se afirma con rotundidad que para ello será necesario la configuración de estilos alternativos, radicalmente diferentes al vigente, abiertos a otras formas de vivir favorables a la justicia social y cultural. Los estilos propuestos deberían proteger el medio ambiente, redistribuirían la riqueza y fortalecerían las culturas. En cambio, desde los OIG se pretende minimizar el impacto del actual modelo del desarrollo al que parece que estamos abocados sin remedio alguno, sobre todo en lo que respecta al deterioro del medio ambiente, al incremento de las desigualdades y a la extinción de la diversidad cultural. Ante todo entiende y prioriza el desarrollo económico ante el cultural, ajeno a los lazos irreductibles que los unen. En cambio, desde la propuesta planteada se entiende que todo desarrollo económico es un instrumento para el desarrollo cultural de las personas. Así se enfrentan básicamente respecto al valor otorgado a los diferentes componentes del desarrollo, personas sobre capital *versus* capital sobre personas.

Dependiendo de los grandes marcos conceptuales que dan significado y sentido al desarrollo, se despliega una cooperación consecuente con dichos planteamientos. Hay que admitir que los OIG con objetivos sociales siempre han estado más abiertos a las voces del Sur y a los movimientos sociales y han tenido claras intenciones de, al menos en la cooperación cultural Sur-Sur, poner en marcha un modelo de cooperación

horizontal. De hecho, se han distinguido por denunciar las atrocidades del sistema imperante, pero simplemente se indignan con resignación ante éste. Sus propuestas se acotan en marcos estrechos y con límites que recuerdan al 'muro de Berlín' en una versión más actual y "moderna", terminando sus intenciones diluidas en un marco general institucionalizado evidentemente vertical. Pierde así su honorable proposición de la cooperación Sur-Sur su posible carácter transformador, al encontrarse supeditada la cooperación cultural a la cooperación económica. De hecho, y a pesar de proponerse la eliminación de concepciones negativas como el binomio donante/receptor admitiendo la existencia no sólo de un patrimonio tangible e intangible, al final, nos encontramos que en última instancia todos los recursos se brindan al servicio de las riquezas únicamente tangibles de las sociedades. Y su destacable propuesta de participación ciudadana termina por desvanecerse ante la necesidad de que los proyectos logren los objetivos establecidos; la eficacia vuelve a imponerse ante una verdadera calidad en materia de cooperación internacional.

Además es importante señalar que la propuesta de propia elaboración apuesta por una política de máximos, donde las políticas redistributivas y de reconocimiento son indisociables y se necesitan mutuamente para lograr sus objetivos. Mientras que desde los OIG no se comprende esta indisociabilidad, otorgándole importancia a las políticas de reconocimiento casi en exclusiva, cayendo al final su propuesta en el vacío. Los OIG siembran en campos desertizados, sin las condiciones necesarias para que se produzca una buena y abundante "cosecha".

Esta manera contradictoria de entender la cooperación se refleja a la hora de implementar una cooperación educativa en marcos rebosantes de pluralidad cultural. Con claras intenciones de incrementar los derechos culturales de los pueblos indígenas se ha fomentado la EBI desde los OIG, bien a través de financiación o apoyo técnico, ajena a políticas de redistribución. Pero además hasta la fecha ésta se ha limitado a los pueblos no hispanohablantes. Este hecho presenta notable importancia porque si los esfuerzos de incorporación de elementos de otras culturas los realizan únicamente las culturas marginadas, no puede afirmarse que se estén fomentando encuentros interculturales. En realidad nos hallamos ante una educación multiculturalista o

interculturalista, dependiendo de los casos, para los pueblos indígenas, y monocultural para los que no lo son. Es por ello que consideramos que se está haciendo un uso inadecuado de la adjetivación de la educación como intercultural, tan difundido en la actualidad para hacer referencia a las políticas en curso. La educación que se dirige a la población no hispanohablante puede calificarse, en el mejor de los casos, de educación bilingüe de reconocimiento; ya que poco a poco se está expandiendo a pesar de que perdure una educación bilingüe de transición. Este es el avance real que puede reconocérsele al último decenio del s. XX, y el deseo y la intención de difundir una EBI.

Es necesario seguir reflexionando sobre la realidad porque si exclusivamente las culturas asediadas aprenden en su idioma propio unos conocimientos y valores que les son ajenos, tal vez la educación bilingüe de reconocimiento se convierta en un mecanismo hipócrita y perverso a favor de la asimilación pura y dura de las culturas silenciadas. Nos preguntamos, con bastante angustia, si estos procesos en marcha no estarán favoreciendo la asimilación más paulatina y lenta, pero más segura, recordando a Gramsci y sus aportaciones en torno a la hegemonía. Creemos que si realmente se pretende la interculturalidad, la cultura asediadora no puede permanecer al margen de los procesos interculturales. En dicho sentido merecen ser destacadas las sugestivas propuestas de un país como Ecuador que se ha atrevido, desde su Constitución, a imaginar un Estado diferente al que tienen; o Bolivia que con su reforma educativa ha sido capaz de soñar un sistema educativo radicalmente distinto al vigente.

Con ello queremos destacar que el esfuerzo intercultural debe ser un esfuerzo nacional, y ello no se producirá si los Estados no trazan políticas deliberadas a favor de estos procesos, contando de antemano con resistencias por parte de las clases privilegiadas; dependiendo del equilibrio de fuerzas que se establezcan entre los diferentes sectores sociales y culturales serán los resultados. Es por ello que urge establecer relaciones entre los grupos culturales silenciados, no sólo a nivel social y cultural, sino educativo. Tal vez ésta sea una cuestión estratégica a tener en cuenta, ya que si bien se están produciendo encuentro entre los diferentes grupos culturales, lográndose coordinar incluso a través de Confederaciones Estatales y Regionales, aún no se han producido avances significativos referentes a la educación. Somos conscientes

de las dificultades que ello entraña y más teniendo en cuenta que muchos derechos políticos y económicos no han sido todavía reconocidos. Pero creemos que este diálogo cultural, que los intercambios y encuentros en el marco educativo entre grupos silenciados, serían más favorecedores para la configuración de estilos mixtos de desarrollo.

Y no debemos descartar el acceso a la cultura hegemónica por ser un derecho y porque, a pesar de todo, ésta presenta elementos culturales rescatables para un futuro deseable. Por ello, estimamos más conveniente ir caminando hacia la configuración de espacios educativos donde tengan cabida todas las culturas, de tal manera que puedan establecerse encuentros con la cultura hegemónica, pero también con las otras culturas que continúan marginadas. Abriendo espacios a la diversificación de encuentros, hoy prácticamente inexistentes, se abren espacios a la configuración de estilos mixtos de desarrollo. Dichos encuentros no deberían limitarse a conocer aspectos superficiales de las culturas sino, y sobre todo, aspectos profundos de éstas, incluidos los organizativos; y si además pretendemos que gocen de justicia social y cultural, deben realizarse en un marco favorecedor a la autocrítica y crítica de las otras culturas a la luz de una ética del desarrollo que permita la producción, reproducción y desarrollo de las personas.

Lo que parece claro es que en realidad ni las reformas educativas ni los proyectos de EBI caminan hacia una pluralidad mestiza. Creemos que en realidad, nos encontramos ante un proceso de aparente integración y encubierta desintegración. Creemos que más bien ante la imposibilidad de una asimilación total de las culturas vernáculas, ante su resistencia y rebeldía, las clases privilegiadas cesen ante sus ambiciosos objetivos. En qué medida las poblaciones indígenas aprovecharán esta pequeña batalla ganada para seguir fomentando su reconocimiento en todos los ámbitos, dependerá de la claridad histórica que los movimientos logren alcanzar. Ello estará en función no de su aislamiento cultural, sino en las capacidades que éstos generen para adoptar valores culturales externos de forma crítica y sean capaces de iniciar procesos paralelos de autocrítica en función de una nueva ética del desarrollo.

B. LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL AL SERVICIO DE LA PLURALIDAD MESTIZA EN AMÉRICA LATINA

CONSIDERACIONES DE ACTUALIDAD.-

El año 2001, además de ser el año de los atentados terroristas contra EEUU, fue declarado Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones y el Año Internacional de la Movilización contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Sin duda los resultados alcanzados no han tenido el eco deseado, pero no por ello dejan de ser relevantes. Si bien la *Declaración de Durban*⁶ no es un instrumento específico en materia educativa, ofrece recomendaciones sobre prevención, educación y protección destinadas a erradicar el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia en los ámbitos nacional, regional e internacional. Se señala en dicho documento, entre otras cuestiones⁷, que:

⁶ Dicho documento fue aprobado durante la *Conferencia Mundial contra el Racismo* celebrada en Durban, Sudáfrica, del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001. Para mayor información, puede consultarse GÓMEZ DEL PRADO, J.L. (coord.) (2002): *La Conferencia Mundial contra el racismo, Durban, Sudáfrica 2000*, Universidad de Deusto, Instituto de Derechos Humanos, Bilbao. Otras Conferencias Mundiales se han celebrado al respecto, concretamente en 1978 y 1983, pero sin lograr tantos aportes y reflexiones a pesar de, o gracias a, la retirada de los representantes de EEUU e Israel por la inclusión del punto 63 en la Declaración de dicha Conferencia. En él se señala lo siguiente: “Nos preocupa los padecimientos del pueblo palestino sometido a ocupación extranjera. Reconocemos el derecho inalienable del pueblo palestino a la libre determinación y al establecimiento de un Estado independiente, reconocemos el derecho a la seguridad de todos los Estados, incluido Israel, y hacemos un llamamiento a todos los Estados para que apoyen el proceso de paz y lo lleven a una pronta conclusión”. Quizás esté fue el mayor éxito de la Conferencia, mantener unos mínimos acordados entre la mayoría, frente a una minoría poderosa que presionó sin medida; pero no logró, al menos totalmente, su objetivo.

⁷ Entre las que destacamos la necesidad de dar relevancia a los valores de solidaridad, respeto, tolerancia y multiculturalismo, los cuales constituyen el fundamento moral y la inspiración de nuestra lucha mundial contra el racismo (punto 5) y “(...) que la educación, el desarrollo y la aplicación cabal de todas las normas y obligaciones de derechos humanos internacionales, en particular la promulgación de leyes y estrategias políticas, sociales y económicas, son fundamentales para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” (punto 80). Además se añade

“(...) la calidad de la educación, la eliminación del analfabetismo y el acceso a la enseñanza primaria gratuita para todos pueden contribuir a promover sociedades menos excluyentes, la equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto a todos los derechos humanos para todos”(punto 96).

Pero tal vez la novedad más destacada respecto a otras declaraciones es la relevancia otorgada a la historia y la necesidad de su enseñanza de forma reflexiva, alegando:

“(...) la importancia y la necesidad de enseñar los hechos y la verdad de la historia de la humanidad, desde la antigüedad hasta el pasado reciente, así como enseñar los hechos y la verdad de la historia, las causas, la naturaleza y las consecuencias del racismo, (...) a fin de llegar a conocer de manera amplia y objetiva las tragedias del pasado” (punto 99).

Por otra parte, conviene destacar las propuestas elaboradas en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Educación y Cultura, puestas de manifiesto a través de Declaraciones. Entre numerosas cuestiones destacamos:

1. En la educación inicial y primaria o básica “se asientan las bases del aprendizaje, la formación en valores, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como del entendimiento entre pueblos y culturas, contribuyendo a la eliminación de barreras que impiden la consolidación de una cultura de paz”⁸.

que “(...) la educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades. Además afirmamos que la educación de este tipo es un factor determinante en la promoción, difusión y protección de los valores democráticos de justicia y equidad (...)”(punto 95).

⁸ Propuesta manifestada en las consideraciones de la *Declaración de Santo Domingo* aprobada durante la XII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Santo Domingo los días 1 y 2 de julio de 2002.

2. “(...) el respeto a la dignidad y a los derechos de los niños y de las niñas debe tomar en cuenta sus diferencias individuales, sus necesidades especiales, sociales, culturales, étnicas y religiosas, desde una perspectiva de género”⁹. Y “(...) la atención a la diversidad es un elemento básico para asegurar la calidad de la educación, por lo que debe ser criterio fundamental en el desarrollo de las políticas y programas de atención en este nivel educativo”¹⁰.
3. “La transformación de la educación exige la incorporación de los aspectos éticos y de formación cívica que demandan nuestras sociedades, así como una mayor relación con el entorno social, de manera que fortalezcan nuestras democracias en el diálogo permanente”¹¹.
4. Y por último, destacaremos el hecho que estimamos más importante: el compromiso de los Estados a impulsar “políticas y programas educativos de inclusión que reconozcan la diversidad cultural existente en la región, y propicien la interculturalidad y la multiculturalidad, la atención y el respeto a las necesidades educativas referidas a las diferencias individuales y de género, promoviendo medidas de discriminación positiva”¹².

Hemos estimado conveniente exponer las propuestas formuladas en la breve vida del s. XXI porque nos permite afirmar que en materia educativa respecto a la pluralidad cultural poco se ha avanzado desde la década de los setenta en los organismos internacionales y latinoamericanos. A pesar de que se ha iniciado la demanda y el reconocimiento de la necesidad de una educación intercultural, los planteamientos multiculturalistas siguen teniendo el protagonismo, la insistencia en la educación en los derechos humanos y la paz continúa vigente, y el diálogo y la igualdad entre culturas siguen siendo los pilares de sus demandas. Y si bien es cierto que aún estamos muy lejos de alcanzar dichos propósitos, creemos que si no se incluye una

⁹ Este propósito se expuso en las consideraciones de la *Declaración de Panamá: La Educación Inicial en el Siglo XXI*; aprobada durante la X Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en Panamá los días 3 y 4 de julio de 2000.

¹⁰ Esta propuesta corresponde a las consideraciones de la *Declaración de Santo Domingo* anteriormente citada.

¹¹ Compromiso presentado en las Conclusiones de la *XI Conferencia Iberoamericana de Educación*, celebrada en Valencia, España el 27 de marzo de 2001.

¹² *Declaración de Panamá* anteriormente citada.

reflexión más seria y profunda sobre los problemas reales para alcanzar el tan ansiado diálogo en igualdad, será imposible diseñar estrategias fructíferas que ayuden a su cometido. Los organismos internacionales con fines educativos deben asumir mayores riesgos y ser pioneros en materia de educación; sus propuestas son fundamentalmente axiológicas y en dicho sentido no se debe ser comedidos. Propuestas transgresoras que ayuden a poner en cuestión el actual orden económico y cultural son las que urgen en la actualidad, y la educación si no asume este reto se limitará a contribuir a la injusticia social y cultural.

Creemos que, dentro de sus limitaciones, la educación puede ayudar en la construcción de alternativas que urgen; y la cooperación educativa entre sectores silenciados y contrahegemónicos podrá tener un papel relevante como “catalizador” de las múltiples iniciativas y propuestas que tratan de hacer de este planeta un lugar máximamente habitable para todos. Y para ello es necesario contrarrestar y superar:

“(...) la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana, que tomó como modelo de forma de vida y la visión del mundo compartidos por los sectores medios y altos, que tiene un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes. Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa pobre que redundará en resultados que también los son”¹³.

Nuestros expertos internacionales deberían hacer mayores esfuerzos memorísticos y aprender de la experiencia del pasado latinoamericano. Hace ahora casi un siglo, José Antonio Encinas esbozaba lúcidas propuestas respecto a lo que hoy podría considerarse una Educación para el Mestizaje Cultural. En sus sueños para la educación peruana, planteaba la necesidad de una escuela que prepara:

¹³ LÓPEZ, L.E. y KUPER, W. (1999): *“La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”*; art. publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, monográfico OEI: 50 años de cooperación, nº 20, mayo-agosto 1999, Madrid, p. 36.

“(…) una generación, que sintiéndose unida al indio por las tradiciones de raza e historia, conviviera con sus necesidades y con sus ambiciones. No debía ser una mera generación indiófila, destinada a defender al indio o a tenderle la mano por un espíritu de piedad. Nada de eso. La generación así educada fundiría sus sentimientos y sus intereses con los del indio”¹⁴.

Encinas vislumbró el principal reto de la educación en las sociedades actuales latinoamericana, plurilingües, pluriétnicas y pluriculturales. Sabía que no se limitaba a la mera convivencia pacífica y respetuosa, al mero enriquecimiento a través del conocimiento de las otras culturas; la necesidad era más compleja y apremiante. La educación debía afrontar el reto de que los diferentes grupos culturales compartiesen intereses y sentimientos comunes. Creemos, y nos arriesgamos a plantear, que la búsqueda de la justicia social y cultural es un reto que no sólo debe, sino que tiene que afrontarse colectivamente; y la educación, y más concretamente la cooperación educativa internacional, debe ponerse al servicio de la construcción de un mundo radicalmente diferente, donde tenga cabida el mestizaje como proyecto, como esperanza educativa.

Para ello será necesario que la cooperación educativa se fundamente en principios pedagógicos diferentes a los actuales, surgidos de una ética del desarrollo que posibilite la construcción de estilos mixtos de desarrollo alternativos, rebeldes ante el modelo vigente. Porque, asumiendo la pedagogía como saber vertebrado y rector, como saber de saberes, como síntesis de las ciencias del hombre, como crítica de la razón práctica -y, por tanto; im-pura, tiene que señalar los principios educativos por los que debe regirse la cooperación al servicio de nuevos desarrollos. Dicho de otra manera, se ve instada a plantear un "télós" -un fin- construido por la ética.

En un alarde de atrevimiento, a continuación señalaremos cinco rasgos caracterizados de esos principios educativos. Estos rasgos han tratado de armonizarse

¹⁴ José Antonio Encinas *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1932), editado por MINERVA, Lima. Otras obras de interés realizadas por el autor son *La Educación del indio* (1908) y *La Educación, su Función Social y el Problema de la Nacionalidad* (1913).

con la propuesta ética expuesta por Dussel¹⁵, que nos ha servido de guía e inspiración a la hora de proponer una ética válida ante el desarrollo.

PROPUESTA PEDAGÓGICA: LA COOPERACIÓN EDUCATIVA AL SERVICIO DE NUEVOS DESARROLLOS.-

'Pedagogía de la razón'¹⁶.-

Para que la construcción de nuevos desarrollos sea una propuesta factible se requiere, en primera instancia, que la Pedagogía apele al uso de la razón, de una razón que exija un orden racional fundamentado en una 'vida digna para todos'. En dicho sentido, se hace necesaria una Pedagogía cimentada en la ética del rigor y de la verdad, haciendo de la razón crítica la esencia de toda educación; instando a los sujetos a conocer la verdadera situación de la población en general, y de las culturas en particular; incomodando e incordiando¹⁷ a las personas inmersas en los procesos educativos.

Al proponer la Pedagogía indagar en la razón de ser de los hechos, se enfrenta a la propuesta dominante realizada sobre los conocimientos estimados como válidos para todos. Hemos de considerar, tal y como señala Luis Urteaga, que *"el conocimiento no constituye un bagaje de significaciones preelaboradas que aumentan cuantitativamente el repertorio del saber, una acumulación de experiencias de aprendizaje posibles de distribuir entre los educandos de manera dosificada, como postulan los paradigmas tradicionales y practica la escuela"*¹⁸; pero aún así, el proceso educativo no debe estar desprovisto de todo tipo de contenidos. La Pedagogía de la razón apele a otro tipo de conocimientos que la educación debe ofrecer a las personas que se acercan a ella. Más

¹⁵ Sus planteamientos fundamentales pueden ser consultados en la página 236 de esta tesis.

¹⁶ Se trata aquí, como es fácil deducir, del elemento racionalidad en búsqueda no tanto de una construcción pedagógica de la razón (quizás agónica hoy) como del encuentro de una razón pedagógica.

¹⁷ Según el *Diccionario de uso del español* <<incordiar>> hace referencia a *"fastidiar para molestar a alguien con impertinencias"*; en MOLINER, M. (1996): *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid, p. 113; y se considera <<impertinencia>>: *"acción, dicho, encargo, etc., fastidioso o molesto por cualquier causa"*, *Ibíd*em, p. 96.

¹⁸ URTEAGA CABRERA, L. (1989): *Más allá de la escuela. Educación para el cambio. Una pedagogía alternativa*, Arteidea Editores, Lima, p. 104.

allá de meros hechos puntuales, catastróficos o grandes acontecimientos históricos, se requiere, ante todo, que los sujetos sean capaces de reflexionar sobre las causas que generan los problemas reiterados y perseverantes del actual modelo de desarrollo, muchos de ellos con una larga tradición histórica. Para ello es necesario no sólo una educación que proporcione las habilidades cognitivas requeridas para poner en marcha los procesos cognitivos necesarios, sino también conocimientos que no circulan por los canales dominantes de la información, la comunicación y la cultura.

La educación vigente favorece la adquisición de conocimientos de forma parcial y especializada, lo que dificulta en gran medida, si no imposibilita, una correcta comprensión y valoración de los hechos fomentando la pasividad de los sujetos, los cuales son considerados meros espectadores de la historia. *"Si queremos entender al hombre tenemos que proporcionar una educación integrada, que parta de problemas y no de materias, y enseñar sobre todo a reflexionar con libertad sobre las cosas, sin poner todo el énfasis en la tradición y en la reproducción de lo que otros ya sabían"*¹⁹.

Atendiendo a los planteamientos expuesto por Juan Delval, se requiere una educación que nos rete a entender que los problemas actuales que ahogan el mundo están relacionados, tienen una raíz común, el 'mal modelo' de desarrollo actual; y por tanto su resolución pasa por entender esta globalidad y acceder a un tipo de conocimiento que nos facilite establecer las conexiones existentes entre los diferentes problemas y sus causas. Para ello será necesario ofertar contenidos al servicio de la construcción de un nuevo conocimiento a través de un pensamiento organizado y plural, más allá de lo meramente acumulativo. Un pensamiento que nos permita reconocer la existencia de fuertes contradicciones en el seno del actual modelo de desarrollo y de la cultura occidental. Entre las incoherencias y los sin-sentidos del sistema destaca la riqueza que se produce y la pobreza que se genera, ensanchándose el abismo de las desigualdades; o la existente entre la producción industrial ilimitada y la reducción sin límites de los productos naturales, provocando un deterioro irreversible del medio ambiente; o la contradicción que se acentúa sin cesar entre la 'lógica excluyente' del

¹⁹ DELVAL, J. (1996): *Los fines de la educación*, Siglo veintiuno de España editores, S.A., Madrid, p. 101.

mercado y la 'lógica inclusiva' de la democracia²⁰; o entre los principios que se proclaman a través de los derechos humanos y su sistemático incumplimiento.

La propuesta pedagógica realizada se enfrenta a la educación vigente porque ésta nos construye a través de fragmentos, lo cual explica, de forma clara y sencilla, Eduardo Galeano a través de la siguiente fábula:

"(...)Estaban tres ciegos ante el elefante. Uno de ellos le palpó el rabo y dijo:

- Es una cuerda.

Otro ciego acarició una pata de elefante y opinó:

- Es una columna.

Y el tercer ciego apoyó la mano en el cuerpo del elefante y adivinó:

- Es una pared.

Así estamos: ciegos de nosotros, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos. La cultura dominante, cultura del desvínculo, rompe la historia pasada como rompe la realidad presente; y prohíbe armar el rompecabezas"²¹.

En la construcción de un pensamiento global que permita ir avanzando hacia la construcción de nuevas formas de vida, el acceso a otras culturas, además de la hegemónica, constituye una imprescindible riqueza que permitiría iniciar nuevos procesos de construcción del conocimiento hoy limitados al pensamiento occidental. La cultura occidental continúa estando trágicamente sola; continúa empeñada en definir en soledad las condiciones del acceso a un universal moderno²² y a una educación universalmente válida. Con ello aumenta su ceguera ignorando otras posibilidades, otras maneras de construir la realidad a partir de la pluralidad y recorrer nuevos senderos educativos. Además, conocer otras culturas ayudaría a diluir las fronteras hoy existentes entre los diferentes mundos, nos permitiría derribar las fronteras artificiales pero poderosas que impiden crear un pensamiento realmente integrado, inclusivo.

²⁰ PÉREZ TAPIAS, J.A. (2002): *"Diálogo intercultural en la época de la globalización"*, ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Reflexión Crítica sobre la Globalización, celebrada en Las Palmas de Gran Canaria del 11 al 17 de noviembre de 2002, p. 7.

²¹ GALEANO, E. (2001): *Ser como ellos y otros artículos*, Siglo veintiuno de España Editores, S.A. Madrid, p. 4.

²² BESSIS, S. (2002): *Occidente y los otros. La historia de una supremacía*, Alianza Editorial, Madrid, p. 250.

Y más allá de los meros 'elementos superficiales' de cada cultura, se requiere conocer sus 'elementos profundos'. Estos aspectos son de suma relevancia si pretendemos que la educación pueda contribuir de alguna medida a la construcción de estilos alternativos de desarrollo, especialmente los referentes a las formas de organización social y productiva que han logrado sobrevivir ante el impacto de la globalización, entre las que se encuentran algunas latinoamericanas:

"(...) el modo comunitario de producción y de vida, es la voz que más porfiadamente anuncia otra América posible. Esa voz suena desde los tiempos más remotos; y suena todavía. Hace cinco siglos que los dueños del poder quieren callarla a sangre y fuego; pero suena todavía. La comunidad es la más americana de las tradiciones, la más antigua y obstinada tradición de las Américas"²³.

'Pedagogía de la indignación'²⁴.-

La Pedagogía de la indignación invita a través de la educación a la toma de conciencia de que el sistema actual, además de no ser el único posible y gozar de contradicciones, es denunciado y rechazado, ya que lejos de ser un sistema azaroso y libre de intenciones, está muy bien organizado en función de la obtención de las máximas ganancias por unos pocos a costa de la vida de muchos.

Se requiere ante ello una Pedagogía cimentada en una ética negativa que parta de juicios empíricos que no pueden ser puestos en cuestión. Entre todos los existentes destacamos la existencia de millones de personas excluidas del actual sistema de desarrollo, la destrucción del medio ambiente y con ello las posibilidades de subsistencia de los seres humanos, y los procesos de homogeneización cultural en torno a la cultura occidental. Esta ética empírica negativa nos invita a reflexionar y conocer no sólo la realidad, sino a indignarnos ante ella por ser inservible para demasiadas personas en este planeta. Esta Pedagogía nos abre caminos hacia el conocimiento, por

²³ GALEANO, E. (2001): op. cit., p. 14.

²⁴ Aquí no nos referimos a la indignación oscura, irascible, la que inmoviliza. Hablamos de la indignación responsable, la que convoca a compartir con los 'otros' la búsqueda de nuevos caminos para transformar la realidad.

ejemplo, de los escasos gastos necesarios para erradicar la pobreza; y del hecho de que nuestros políticos no afronten dicho "coste", limitándose a contemplar impasibles las muertes evitables, lo que supone a todas luces un crimen contra la humanidad.

La indignación tiene que ver con los sentimientos, supone poner en marcha no sólo la razón sino el corazón de los sujetos. Sentir rabia por la nefasta situación del mundo, por su inevitabilidad no evitada, sentir ira ante la indiferencia, ante la pasividad y ante la indulgencia. La indignación nos permite acercarnos al corazón mismo de todo acto educativo, condenado al destierro en el modelo actual de la educación. Pero *"no podemos limitarnos a acomodarnos ni tampoco a sublevarnos de manera puramente emocional"*²⁵. El sentimiento debe ir acompañado de la duda como método, de la puesta en cuestión de los conocimientos que se adquieren a través de la educación al servicio de un modelo neoliberal de desarrollo, que condena a la mayoría de la población del planeta a condiciones irracionales e inadmisibles.

La Pedagogía que proponemos invita a recorrer un nuevo camino hacia el rechazo y la impugnación del sistema por generar graves desequilibrios, injusticias y víctimas que nunca han podido decidir sobre su propio destino. Atiende las propuestas de los pueblos indígenas en resistencia que *"(...) no reclaman cambios en el sistema imperante sino un nuevo sistema. Corresponde a la educación, ineludiblemente, contribuir a este proceso, asumiendo un papel que hoy, en general, no reconoce como propio"*²⁶.

Invita a poner en cuestión que el sistema neoliberal actual sea el único posible y el menos malo para todos; y convoca a impugnar²⁷ la construcción actual del conocimiento fundamentada y limitada a lo establecido entendiendo que es válida y verdadera para todos, por ser la única posible. La educación debe alejar a los sujetos de todo conformismo y resignación, desenmascarando la realidad y también

²⁵ FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, Morata, S.L., Madrid, p. 42.

²⁶ SOLER ROCA, M. (1996): *Educación y vida rural en América Latina*, ITEM, Uruguay, p. 38.

²⁷ Se entiende por impugnar *"oponerse con razones a una cosa dicha o sometida por otro"*; MOLINER, M. (1986): op. cit., p. 103.

desenmascarando a los que detentan el poder y pretenden hacernos creer que no existe ninguna otra vía factible de realización.

“(…) Me rebelo contra la generalización de la mentira, contra los que exhiben su pretendida 'salvación' y la apuntalan con una doctrina que no emana de sus profundidades. Desenmascararlos, hacerlos descender del pedestal en el que se han izado, ponerlos en la picota, es una campaña a la que nadie debería permanecer indiferente. Pues a todo precio, es preciso impedir a los que tienen demasiado buena conciencia vivir y morir en paz”²⁸.

La Pedagogía de la indignación rechaza el pragmatismo neoliberal que reduce la práctica educativa a un mero adiestramiento útil para el mercado, que pone la educación al servicio de la economía olvidando que los sujetos no son instrumentos. La capacidad de razonar no sólo para resolver problemas meramente técnico o administrativos está presente en todas las personas, pero la educación vigente parece ignorar esta posibilidad. Ésta es una de las principales razones de que las culturas silenciadas permanezcan alejadas de los sistemas educativos, siendo ignoradas sus formas de vida, sus necesidades e intereses considerados innecesarios para el desarrollo económico de las elites dominantes. Siguiendo la propuesta de Delval planteamos una Pedagogía que sugiere que *"los objetivos de la educación hay que relacionarlos con los ideales sociales compartidos"*²⁹ y no limitarlos a los ideales sociales de una minoría o establecerlos en función de la realidad social imperante cargada de desigualdades e injusticias.

'Pedagogía de la complicidad'³⁰ -

Si bien es necesaria la indignación y el rechazo a las condiciones actuales de sub-vida que sufren las mayorías, es necesaria una Pedagogía que avance desde una ética negativa hacia una ética constructiva positiva. Ello implica que los educadores no

²⁸ CIORAN, E.M. (2000): *La tentación de existir*, Taurus, Madrid, pp. 12-13.

²⁹ DELVAL, J. (1996): op. cit., p. 101.

³⁰ Complicidad como compromiso colectivo en proyectos transformadores, en los que confluyen disidencia frente 'a lo que es' y emergencia 'de lo nuevo'; novedad que es sinónimo de espíritu de cambio y, al tiempo, de rescate de la tradición posibilitadora.

deben favorecer únicamente una educación que invite al rechazo y a la denuncia mediante un análisis crítico de los hechos, sino que también deben facilitar que los sujetos éticos en continua formación busquen alternativas que posibiliten la producción, la reproducción y el desarrollo de la vida. Este propósito tal vez es el que goza de mayores dificultades porque la indignación o el rechazo al hambre de otros seres humanos o la destrucción del planeta tierra parece más factible que convencer a los educandos de que tienen y pueden construirse otros caminos posibles hacia el desarrollo, de que urgen estilos de vida novedosos, de que apremia labrar nuevos caminos y mutar la realidad.

Más allá del materialismo contemplativo y de la indignación, la Pedagogía de la complicidad debe proponer la construcción de sujetos éticos críticos y responsables que sean capaces de avanzar desde posiciones negativas hacia una acción comprometida positiva. La educación debe superar la actual visión de sujetos pasivos y consumidores de cultura, a sujetos activos, transformadores y constructores de la cultura, a sujetos implicados en la construcción de nuevas alternativas. En tal sentido Freire señala que:

"En la misma medida en que nos hicimos capaces de reconocer la capacidad de adaptarnos a lo concreto para actuar mejor, nos fue posible asumirnos (...) como seres transformadores; y en la condición de seres transformadores percibimos que nuestra posibilidad de adaptarnos no se agota ni en nosotros ni en nuestro estar en el mundo. Como podemos transformar el mundo, estamos con él y con otros. No hubiésemos sobrepasado el nivel de pura adaptación al mundo si no hubiésemos alcanzado la posibilidad de servirnos de nuestra propia adaptación, pensándola, para programar la transformación"³¹.

La educación debe ayudarnos a comprender que nuestra mera presencia en este planeta implica siempre elección y decisión, aunque sea por omisión, y ello supone en última instancia una opción política. *"La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico"*³². Este proceso es sumamente relevante porque en los tiempos actuales se huye de la política como si ésta compitiera únicamente a un grupo de seres humanos, por demás desacreditados. Existe un grave abismo entre las personas y la noción de ciudadanía.

³¹ FREIRE, P. (2001): op. cit., p. 43.

³² *Ibíd*em, p. 53.

En el mejor de los casos, las personas sensibles y formadas se limitan a adquirir un compromiso estrictamente personal. Pero más allá de un proyecto individual de vida, es necesario que el compromiso en soledad se torne en colectivo a través del diálogo con los 'otros', porque la construcción de otros estilos de desarrollo es un reto colectivo, imposible de afrontar en solitario; un reto que demanda 'complicidad'. Ello supone un nuevo desafío para la educación, encaminado a implicar y comprometer a los sujetos en la construcción colectiva de otras realidades, responsabilizándoles en la participación social, cultural, económica y política; es decir, haciéndoles cómplices de los procesos de democracia real y no meramente representativa. De ahí que hayamos elegido la 'implicación' como concepto revelador de nuestros planteamientos.

La Pedagogía propuesta está fundamentada en el principio ético que hace referencia a que los sujetos son protagonistas de sus vidas y de su desarrollo y deben tener la posibilidad de definirlo, entendiendo que los seres humanos son seres condicionados, enormemente condicionados, pero no determinados.

" Precisamente porque somos condicionados y no determinados somos seres de decisión y de apertura y de nuevos caminos, y la responsabilidad se transformó en una exigencia fundamental de la libertad. Si fuésemos determinados, por lo que fuera, la raza, la cultura, la clase social, el género, no tendríamos cómo hablar en libertad, decisión, ética, responsabilidad. No seríamos educables, sino adiestrables"³³.

Y es que la Pedagogía de la complicidad está íntimamente relacionada con los valores de la libertad y la igualdad y sugiere la formación en una ética del desarrollo favorable a la justicia social y cultural, como una tarea inaplazable. Ello supone formar a los sujetos éticos en el valor de la libertad, ya que cada persona o grupo cultural debe de estar en posibilidad de elegir el modo de desarrollo que estima más adecuado para su vida, huyendo del ideario libertador neoliberal que pretende orientar la educación hacia caminos reaccionarios y excluyentes. Y también la educación debería formar en el valor de la igualdad que conlleva que todas las personas y grupos culturales disponen de la oportunidad de ser iguales a la hora de configurar estilos de desarrollo, permitiendo la

³³ FREIRE, P. (2001): op. cit., p. 133.

diversidad de formas de vida. Dichos valores nos permitirían entender la historia como una posibilidad y no como una imposición irremediamente inevitable.

Por ello, la Pedagogía que pretenda contribuir a configurar sociedades social y culturalmente justas ha de proponerse la construcción de sujetos fundamentalmente éticos, en los que la libertad y la igualdad se tornen en valores fundamentales de su formación. Pero también serán necesarios valores como la cooperación y el mestizaje para la construcción no sólo de estilos alternativos, sino de estilos mixtos de desarrollo, siendo necesario abrirse a otras culturas en condiciones de igualdad. En dicho sentido, Eduardo Galeano nos sugiere rescatar algunos aspectos de otras culturas consideradas "salvajes", pero que han logrado, rebeldes ante la destrucción de medio ambiente, mantener unos principios de racionalidad más avanzados que los existentes en los países desarrollados:

*"Las llamadas culturas primitivas resultan todavía peligrosas porque no han perdido el sentido común. Sentido común que es también, por extensión natural, sentido comunitario. Si pertenece a todos el aire, ¿por qué ha de tener dueño la tierra? Si desde la tierra vinimos, y hacia la tierra vamos, ¿acaso no nos mata cualquier crimen que contra la tierra se comete? La tierra es cuna y sepultura, madre y compañera. Se le ofrece el primer trago y el primer bocado; se le da descanso, se la protege de la erosión"*³⁴.

En definitiva, se propone una Pedagogía que nos invita a soñar con los 'otros', a complicarnos con los 'otros', a transgredir lo establecido y poner en marcha una construcción social del conocimiento alternativa a la construcción de éste por una minoría; a dejar de adiestrar a través de la educación a sujetos pasivos irresponsables para comenzar a formar sujetos activos implicados, comprometidos con el mundo y su mejora. Sujetos que han de ser sumamente creativos, porque la creatividad *"exige romper los moldes de la costumbre, responder de manera innovadora a los retos que propone la realidad, experimentar con ingenio nuevas soluciones a los viejos problemas. De esta actitud depende el progreso de los individuos, sus sociedades y culturas"*³⁵.

³⁴ GALEANO, E. (2001): op. cit., p. 29.

³⁵ URTEAGA CABRERA, L. (1989): op. cit., p. 109.

'Pedagogía de la controversia'³⁶-

La invitación a los sujetos éticos a trascender el compromiso individual en colectivo, supone retarlos a la apertura al diálogo, a diálogos simétricos y transformadores en un marco de democracia participativa. En la búsqueda de esta simetría los encuentros entre sectores silenciados se consideran prioritarios, de ahí la importancia de establecer lazos y generar espacios donde tengan cabida todos los grupos culturales, especialmente todos aquellos que se caracterizan por su relegada presencia en la sociedad. La educación debería contribuir a este reto incrementando o creando espacios educativos de encuentros entre los diferentes grupos culturales, especialmente si éstos se encuentran asediados. Debería luchar contra el racismo cultural que:

"(...) nos impide conocer, o reconocer, ciertos valores fundamentales que las culturas despreciadas han podido milagrosamente perpetuar y que en ellas se encarnan todavía, mal que bien, a pesar de los siglos de persecución, humillación y degradación. Esos valores fundamentales no son objeto de museo (...) Esos valores acusan al sistema que los niega"³⁷.

Los encuentros entre 'diferentes', aunque se establezcan entre grupos silenciados, supone entablar diálogos conflictivos. Conocer e incorporar nuevos valores siempre y cuando no pongan nada en cuestión de nuestra cultura, no parece generar grandes problemas. Pero el verdadero diálogo y encuentro pone a las culturas ante procesos de mestizaje cultural asociados a procesos de aculturación, y ello supone asumir riesgos que generan fuertes controversias en el seno de cada persona o grupo cultural. La educación debería preparar a los sujetos para afrontar sin violencia estos conflictos inevitables, asumiendo una necesaria Pedagogía de la controversia³⁸. La apuesta por el

³⁶ Lo que significa asunción del conflicto, de la divergencia, pero no en sentido finalista sino metodológico. El arribo último es el antagonismo derivado en agonismo, es decir, la imposible e improbable armonía final.

³⁷ GALEANO, E. (2001): op. cit, p. 33.

³⁸ En este sentido destacan diversos trabajos en materia de educación intercultural que sus propuestas se acercan en gran medida a lo que hemos definido en este trabajo como educación para el mestizaje. Entre ellos señalaremos los trabajos realizados desde EDUPAZ, SODEPAZ y el Colectivo AMANI. Para más información puede consultarse: EDUPAZ (1998): *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*, Los libros de la Catarata, Madrid; AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Editorial Popular, S.A., Madrid; y MORENO LORITE, C. (1990): *¿Racismo en las imágenes? Un método para el análisis de imágenes fotográficas*, Serie: Manuales de

mestizaje implica afrontar que con mucha probabilidad encontraremos en nuestra cultura y en la de los 'otros' elementos que no contribuyan a configurar sociedades justas. Supone poner en cuestión nuestra identidad y nuestra diferencia, en tiempos en que cada identidad se construye desde las trincheras. Supone entender que "*como sujetos éticos que somos debemos cuestionarnos la ética que sustenta nuestro ser*"³⁹. El imperativo del mestizaje es, en palabras de José A. Pérez Tapias:

*"(...) un imperativo moral que obliga a romper los monólogos etnocéntricos para dar paso a un diálogo cuya multiplicidad de voces anuncie la "polifonía de los pueblos" con que soñaba Mariátegui. Éste no será posible si no tomamos en serio la obligación moral de activar el diálogo entre los culturalmente diferentes, abriéndose cada cual a la alteridad diversa, para tratar de lograr los necesarios acuerdos sobre las cuestiones de justicia que hemos de resolver para hacer viable la convivencia de nuestra frágil nave planetaria"*⁴⁰.

La apuesta por el mestizaje, por el pluralismo mestizo, es en realidad una apuesta por una pluralidad imbricada en la igualdad social y basada en procesos de cooperación cultural, donde el encuentro con los 'otros' en condiciones de igualdad nos permite desenmascarnos y revisar nuestras culturas a la luz de intercambios y enriquecimientos mutuos. Estos procesos deben de estar fundamentados en la cooperación cultural como valor para la búsqueda del incremento de la justicia⁴¹. La revisión de las culturas ha de producirse atendiendo al principio ético de que 'lo que es válido y verdadero, debe ser posible o factible'. Entendiendo por verdadero aquel acto

Educación para el Desarrollo, SODEPAZ, Madrid. Igualmente debe destacarse LLUCH i BALAGUER, X. y SALINAS CATALÁ, J. (1997): *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa, Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid; EQUIPO CLAVES (1992): *En un mundo de diferencias... un mundo diferente: materiales de educación intercultural*, CRUZ ROJA, Madrid; y ARANGUREN GONZALO, L.A. y SÁEZ ORTEGA, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, ALAUDA/ANAYA, Madrid.

³⁹ FREIRE, P. (2001): op. cit., p. 22.

⁴⁰ PÉREZ TAPIAS, J.A. (2002): op. cit., pp. 6 y 7.

⁴¹ La cooperación cultural requiere del aprendizaje del reconocimiento de los 'otros'. Destacamos al respecto las aportaciones realizadas por José A. Pérez Tapias, el cual nos sugiere tres procesos necesarios que deben producirse en los sujetos para que la cooperación cultural sea posible. En líneas generales propone la necesidad de una primera etapa que gira en torno al 'reconocimiento de mí por el otro', siguiendo a Hegel. Una segunda fase que implica el 'reconocimiento recíproco' siguiendo a Haberman y su propuesta sobre la moral de la democracia. Y por último, un 'reconocimiento de otro por mí' siguiendo los pasos de Lévinas, que implica "*el reconocimiento de la alteridad que en verdad nos saca del aislamiento, del encasillamiento de una subjetividad que se hunde en sus vanas pretensiones de soberbia monológica*". Para mayor información puede consultarse en Ibidem, pp. 26 y 27.

que reproduce vida, por posible aquel acto en que los afectados han participado, y por factible, cuando las mediciones son empíricamente realizables. La factibilidad nos lleva a proponer canales no violentos; una cultura de paz, en los tiempos actuales en que los poderosos están "armados hasta los dientes", se vuelve imprescindible para la configuración de estilos mixtos de desarrollo. Definir estos nuevos caminos requiere de una razón estratégica crítica donde los fines, medios y métodos propuestos para lograr otras maneras de desarrollo se encuentren a su vez enmarcando en una ética del desarrollo basada en la justicia social y cultural, una ética del desarrollo que posibilite la conformación de estilos alternativos.

La búsqueda del incremento de justicia supone apostar por una política de la diferencia diferenciada donde la reflexión crítica y dialéctica no se realiza basada en los propios criterios y valores culturales, sino atendiendo a una ética del desarrollo que posibilite una 'vida digna para todos'. Implica aceptar el debate, la confrontación y la reflexión como elementos constitutivos de los procesos de mestizaje en igualdad, si no queremos abocar en la dominación cultural. Para afrontar la confrontación es necesario preparar a los sujetos para que sean capaces de discernir⁴². La educación debería asumir la tarea de formar a las personas para la autocrítica cultural, es decir, para revisar y poner en cuestión su propia cultura superando aquellos elementos culturales que se enfrentan a unos principios éticos fundamentales; y ser capaces de poner en cuestión la cultura de los 'otros', pero bajo principios razonables y no mediante prejuicios y falsas ideas.

La Pedagogía de la controversia debe ayudarnos a asumir este riesgo, aceptando que los procesos de crítica y autocrítica son necesarios y deseables para la mejora de todas las culturas. *"Todas las disciplinas que se ocupan de lo humano nos han enseñado que la existencia del otro implica el reconocimiento de sí"*⁴³, pero nos empeñamos en hacer caso omiso de estos conocimientos, obsesionados con el mito de la <tribu>> demandando un territorio propio, ya sea nación, reserva indígena, escuela privada, casa en propiedad o despacho individual.

⁴² Es decir " tener criterio para conocer la bondad o maldad, la conveniencia o inconveniencia, etc., de las cosas"; MOLINER, M. (1986): op. cit., p. 1010.

⁴³ BESSIS, S. (2002): op. cit., p. 250.

La necesaria pérdida de viejos valores y admisión de nuevos a la luz de una nueva ética debe ser asumida por los grupos culturales siempre desde la libertad, no teniendo miedo a que los 'otros' nos interpelen, reten e incomoden respecto a nuestra manera de estar en el mundo. La elección de qué se toma o qué se rechaza de otras culturas debe encontrarse en poder de cada grupo cultural, es decir, debe realizarse a través de la participación cultural. Los propios pueblos, y no únicamente sus elites, son los que deben tomar la decisión sobre qué componentes, qué elementos de éstos posibilitan o dificultan la configuración de estilos de desarrollo justos desde un punto de vista social y cultural, permitiendo la implementación de políticas redistributivas y de reconocimiento. La educación debe prepararlos para ello, formando a los sujetos en una ética política orientada a la transformación estructural de nuestras sociedades.

'Pedagogía de la incertidumbre'⁴⁴-

Aprender a decidir sólo se consigue decidiendo. La participación sólo puede aprenderse ejerciéndola, de ahí que todos los procesos educativos deban estar imbuidos de ésta. En dicho sentido, la Pedagogía propuesta se fundamenta en una ética para una coexistencia aún desconocida que asume la incertidumbre y la inseguridad; la incertidumbre que supone creer en los procesos democráticos y participativos, y por tanto, la aceptación de la imposibilidad de determinar *a priori* la toma de decisiones que se realizará a través de éstos.

De hecho no creemos que en los tiempos actuales exista una propuesta más conveniente. En contra de la seguridad y los medios para su logro propuesta desde el modelo imperante, se plantea un valor contrapuesto que permita aventurarnos en estilos de desarrollo alternativos. Contra una seguridad impuesta a costa de desigualdades y recortes de los derechos humanos, la pedagogía de la incertidumbre parte de la necesidad de una ética responsable y política en los ciudadanos, donde la participación real no es factible en un marco de injusticia social y cultural. Si no existen políticas

⁴⁴ En un mundo en el que han quebrado las certezas, en el que se han roto los viejos anclajes, resulta anacrónico, cuando no perverso, el asentamiento de nuevos metarrelatos o cierres categoriales que miseran la posibilidad de enriquecimiento, apertura y ductilidad que da la duda.

redistributivas que permitan bases económicas y sociales dignas para todos los grupos sociales y culturales la participación no es posible. Y si no se implementan políticas de reconocimiento que permitan a las personas y grupos culturales elegir en igualdad los cambios que estimen necesarios en sus propias culturas, la participación tampoco lo será.

Esta visión radical entiende la participación como empoderamiento de la población, como el traspaso de poder desde una minoría a la mayoría, el cual no se realizará por voluntad de las elites dominantes. En palabra de José Luis Sampedro:

“Como dice un verso de Shakespeare, <<la hierba crece de noche, y cuando los ricos salen a pasear al día siguiente entre las lozas del atrio ha crecido la hierba>>. Así entiendo yo la historia. El mundo no ha cambiado jamás por la generosidad de los que mandaban: el mundo ha cambiado a pesar de los que mandaban. Y todos los colosos tienen los pies de barro”⁴⁵.

Creemos que la educación puede contribuir a favorecer este cambio urgente y necesario que permitiría definir la vida de las personas como realmente humana. Para ello debería fomentar el compromiso de las personas y su implicación en los movimientos sociales con un compromiso transformador sobre la realidad, dándolos a conocer y facilitando los canales de conexión o llegada a éstos. Pero además es necesario que las personas participen en la búsqueda de soluciones a los problemas existentes articulando sus propuestas en tejidos sociales más amplios e internacionales que permitan poner en marcha propuestas compartidas para cambiar el mundo que nos ha tocado vivir, huyendo de análisis parciales, atrincherados y especializados; ajenos a todo proyecto colectivo.

Escuchar las voces de los incontables grupos culturales que han sido capaces de organizarse para hacer factible su reconocimiento cultural contribuiría en gran medida a la búsqueda de alternativas frente al modelo vigente homogeneizador, que más que en encontrar soluciones se empeña en defender una propuesta de desarrollo que a inicios

⁴⁵ SAMPEDRO, J.L. (2002): *Dignos e indignados. Recuperar la política*, diálogo entre José Luis Sampedro y José Manuel López, coordinado por Juan Carlos Monedero; publicado en VV.AA. (2002): [*Ciudadan@s de BABEL. Diálogos para otro mundo posible*](#), Fundación Contamíname, Madrid, p. 210.

del s. XXI no es creíble. La cooperación cultural entre grupos asediados permitiría, además de valorar la pluralidad cultural existente, y no caer en la ilegitimación por parte de las mismas culturas, un mayor conocimiento de la compleja situación de la realidad y el encuentro conjunto de alternativas debido a la situación común de marginalidad de las culturas implicadas.

Este es el gran reto de la educación actual, asumir que todos los procesos educativos deberá producirse bajo una democracia real donde será decisivo el encuentro en igualdad entre culturas diferentes. El establecimiento de mecanismos para el diálogo en los marcos educativos, sin duda controvertido y lleno de inseguridades, pero ante todo comunicativo entre seres humanos, se vislumbra como una de las grandes oportunidades de la educación si ésta pretende contribuir a otro mundo. La educación se enfrenta sin duda ante una enorme dificultad: facilitar que los sujetos actúen a sabiendas que no verán los resultados y de que asumen riesgos. Porque vivimos en un mundo donde prima lo tangible y donde el valor de lo intangible se diluye; donde prima la obtención de resultados sobre la contribución a éstos; donde prima la seguridad sobre la posibilidad; donde prima lo inmediato, antes que lo importante. Una formación ética fundamentada en valores alternativos no puede ser eludida si se pretende la producción, la reproducción y el desarrollo de la vida, y no la mera supervivencia de las mayorías.

Cerraremos este apartado indicando que si tuviéramos que elegir un título que englobase la propuesta pedagógica que hemos desarrollado apelaríamos a la '**Pedagogía de la mixtura**'. En definitiva, a una Pedagogía que persiguiese a través del intercambio con los 'otros', a través de la 'im-pureza', de las mezclas culturales, adquirir nuevos conocimientos aún no vislumbrados para lograr la tan anhelada y utópica 'polifónica armonía' entre los seres humanos.

*"Que se pueblen nuestras miradas
de leyendas, mitos, sueños y gentes,
que se pueblen del silencio
habitado en las mujeres
que descubran las causas internacionales
del desconcierto,
que la tierra recupere su frescura, sus aguas y sus alientos
que busquemos,
en definitiva
caminar al ritmo
al ritmo, de otros vientos".*

Ana Barrios (2001)

LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL ANTE LA PLURALIDAD CULTURAL.-

Atendiendo a los principios pedagógicos anteriormente expuestos y a las conclusiones comparativas elaboradas en el primer apartado de este capítulo, nos atrevemos a afrontar el reto que nos propusimos al inicio de este trabajo. Como adelantamos en el Preludio, es necesario que todo esfuerzo teórico ayude a la búsqueda de las urgentes alternativas prácticas que la realidad reclama y apremia. Por ello, no se nos ocurre un modo mejor de concluir este trabajo que proponer una serie de lineamientos políticos y principios de actuación en materia de cooperación educativa internacional. Estas sugerencias se realizan teniendo en cuenta que los OIG reiteradamente ponen de manifiesto su empeño en fomentar la diversidad cultural. Si realmente ese es su cometido, deberán modificar su forma de actuación en lo que respecta al tipo de programas y proyectos que apoyan, a las características de la cooperación que realizan y a las políticas en favor de un Nuevo Orden Económico y Cultural Internacional.

Respecto a los programas y proyectos de cooperación educativa.-

Desde los OIG se deberían apoyar programas y proyectos educativos caracterizados por políticas y principios de actuación que fomenten:

- Reformas educativas que posibiliten la educación para todos, destacando el apoyo a la educación pública.
- Una Educación para el Mestizaje dirigida a todos los ciudadanos.
- Espacios educativos multiculturales que posibiliten los encuentros entre culturas diferentes, incluida la dominante.
- La formación en una nueva ética del desarrollo.
- Políticas favorables a los derechos culturales y educativos, asociadas a políticas que fomenten los derechos políticos y económicos.

- Una educación bilingüe de reconocimiento que contribuya a valorar las lenguas hasta ahora silenciadas y que potencien su uso como segunda lengua para personas hispanohablantes.
- La democracia real y participativa en el ámbito económico, político y cultural.

Es de sobra conocido el apoyo técnico y financiero que numerosos OIG prestan a los países en desarrollo a la hora de formular sus reformas educativas. Si bien hasta el momento éstas se están caracterizando por inducir a la privatización de la educación, bajo el "disfraz" de la libertad y la eficacia, ello implica irresponsabilizar a los Estados de su inexcusable compromiso con la educación de sus ciudadanos. Bajo el aparente fomento de la participación y de la responsabilidad de los agentes educativos en la educación hasta el momento únicamente se ha logrado, paradojas del discurso, un fomento de la educación privada. Los OIG se han volcado en la financiación de ONGs privadas y si bien han existido apoyos a las políticas oficiales, éstos se han caracterizado por su dispersión y falta de sistematización.

Frente a estos lineamientos políticos, desde este trabajo se apela al apoyo de los Estados debido a su responsabilidad ineludible en materia educación, debiendo garantizar una educación de calidad para todos y ser considerada prioridad internacional y nacional. El apoyo internacional en materia de cooperación educativa debería:

*"cumplir una función clara en el sistema educativo nacional y sus resultados positivos han de dar lugar a la necesaria generalización, debiendo evitarse que se constituyan en islotes técnicos o financieros, feudos de instituciones o funcionarios privilegiados que operan al margen del sistema"*⁴⁶.

A la hora de trazar las reformas necesarias para su logro, deberá tenerse en cuenta que las políticas educativas deben ser políticas de Estado y no de gobiernos determinados; deben basarse en el consenso nacional mediante la participación de todos los sectores sociales⁴⁷. Sólo así podrá garantizarse la estabilidad de las políticas trazadas, aspectos sumamente importante en materia de educación. Además debe

⁴⁶ SOLER ROCA, M. (1996): op. cit., Uruguay, p. 106.

⁴⁷ Es decir que deben ser elaboradas y aprobadas de un modo radicalmente diferentes a las que han tenido lugar en los últimos años en España, por ejemplo.

vislumbrarse con claridad que las reformas educativas sin anclajes en contextos de reformas sociales tienen escasas posibilidades de éxito. De ahí que las políticas educativas deban ser trazadas en un marco más amplio, lo cual no supone diseñarlas en función de los intereses económicos de los Estados, sino más bien al contrario; implica poner la economía al servicio de la educación y la cultura.

Pero no debemos confundir esta propuesta con un mayor endeudamiento de los Estados para hacer frente a dicho reto:

"La cooperación entre el Norte y el Sur en materia de educación se ha convertido en gran medida, con muy pocas excepciones, en un asunto de préstamos y créditos. Al aceptar, hace ya más de treinta años, que éstos se convirtieran en el fundamento mismo de cooperación en materia de educación, el Norte escogió al mismo tiempo un determinado modo de considerar a los pueblos del Sur, cosa que no ocurría cuando los préstamos y créditos se limitaban a las carreteras y a las centrales eléctricas: empezó a verlos como capital humano. Expresión que, por desgracia, oculta el hecho de que son seres de carne y hueso los que están ahora endeudados por haber querido aprender"⁴⁸.

Siguiendo las propuestas de Miguel Soler, se requiere que los países latinoamericanos dejen de mirar hacia el Norte, y se miren a sí mismos. Partiendo de sus propios recursos, de recortes presupuestarios en materia militar y de sus propias culturas, deberían diseñar nuevas maneras de afrontar el reto de una educación para todos. Los modelos importados no se caracterizan precisamente por incluir la diversidad cultural existente en toda sociedad. El Sur no puede permanecer a expensas de que el Norte elabore alternativas válidas para la inclusión de las culturas en los sistemas educativos vigentes; es esperar demasiado de un mundo que se empeña en el individualismo y la competitividad, de un mundo obsesionado con el mero consumismo. Creemos que si existe alguna posibilidad de encontrar respuesta al reto internacional actual de afrontar la educación en estados multiculturales, ésta se encuentra precisamente en aquellos lugares con una larga tradición y una elevada presencia de culturas silenciadas y marginadas. Los OIG debería apoyar políticas educativas

⁴⁸ UNESCO (1993): *Informe Mundial sobre la Educación*, UNESCO / Santillana, Madrid, p. 46.

encaminadas a lograr este reto y transmitir los avances que se logren en el Sur hacia el Norte, hoy también necesitado de alternativas.

Los principios de actuación que tendrían que guiar tales políticas deberían empaparse de una Educación para el Mestizaje dirigida a todos los ciudadanos. Los OIG deberían facilitar que las personas latinoamericanas que han participado en la elaboración de marcos legislativos educativos como los bolivianos y ecuatorianos apoyen a otros estados en la formulación de sus propios lineamientos políticos. Hemos de recordar que en dichos países se proponen dirigir la EIB a toda su población, entendiendo que es un esfuerzo nacional y no de la población indígena específica de cada nación. Y si bien sus propuestas son aún insuficientes frente al reto de una Educación para el Mestizaje, son la más cercana a las políticas de reconocimiento que proponemos.

Nuestras propuestas se distancian de las acciones puestas en marcha en la actualidad y suponen un cambio radical en todo el sistema y las modalidades de educación. Supone entender una Educación para el Mestizaje a lo largo de toda la vida y no únicamente en los primeros años de la educación obligatoria, e implica la inclusión de riquezas de todas las culturas en todos los niveles y todas las modalidades. Ello supone enriquecer los currículos de contenidos y valores que han logrado subsistir gracias a la rebeldía de las culturas acosadas. Pero no sólo, como está ocurriendo en algunas ocasiones, referentes a las 'identidades superficiales', a elementos meramente folklóricos. La educación debe reconocer como suyos los elementos culturales de las 'identidades profundas' indígenas, sobre todo aquellos referentes a las formas de organización social y productiva. Recordemos que este tipo de conocimientos ha sido estimado en este trabajo con indispensables a la hora de configurar estilos mixtos de desarrollo.

Ello no supone que la Educación para el Mestizaje excluya de forma radical la cultura hegemónica. El acceso a la cultura hegemónica se ha defendido como derecho. Ello supone entender todas las culturas como patrimonio de la humanidad y no de un grupo cultural exclusivo. Por dicha razón, las escuelas o proyectos que tratan de fomentar una cultura en exclusiva, sea del tipo que sea, no se consideran que pueden

contribuir a la construcción de sociedades realmente alternativas⁴⁹ donde tenga cabida la pluralidad mestiza. Aunque se requiere señalar, que no puede ignorarse la actual existencia de desigualdades culturales, siendo necesario buscar nuevos caminos para superar las relaciones alienantes con la cultura asediadora realizando un análisis crítico de ésta, evitando aceptar un modelo de desarrollo basado en el individualismo, la competición despiadada y la valoración exclusiva del capital. Creemos que los encuentros entre culturas no hegemónicas y/o contrahegemónicas facilitarán dicho análisis. Por ello se reclaman espacios educativos donde tengan cabida las diversas culturas acosadas del país y la cultura asediadora.

Hasta el momento, la realidad educativa latinoamericana se caracteriza por permitir espacios educativos segregacionistas donde el contacto entre grupos culturales brilla por su ausencia. Lamentablemente las políticas de reconocimiento hoy en curso favorecen un etnocentrismo en las culturas acosadas muy similar al existente en la cultura asediadora. Fundamentados en los principios universales de 'derecho a la diferencia' abanderados desde los poderes dominantes, se encumbra la difusión de políticas que continúan con el aislamiento cultural. Pero lo cierto es que las escuelas urbanas están comenzando a ofrecer marcos potenciales para el mestizaje cultural debido a los procesos migratorios internos que están teniendo lugar en toda Latinoamérica. Este hecho es una oportunidad que no debe perderse si realmente se pretende desde los OIG apoyar a la configuración de países donde el diálogo intercultural sea posible.

Cuanto más diversos sean los encuentros, existirán mayores posibilidades de avanzar hacia una pluralidad mestiza. En dichos espacios sería más factible el trabajo educativo a favor de la autocrítica y la crítica cultural porque la presencia física de los sujetos facilita la realización de dichos procesos; dichos ámbitos facilitarán que los sujetos se transformen en *productores* de nuevas culturas y no en meros *consumidores* de las ya existentes. En dicho sentido, los OIG deberían dar apoyo a la innovación y la investigación encaminada a la búsqueda de mecanismos que faciliten la autocrítica y crítica cultural y promover programas que fomenten el aprendizaje de dichas

⁴⁹ Sobre los diferentes modelos de intervención ante la pluralidad cultural conviene consultar BARTOLOMÉ PINA (coord.) (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, CEDECS, Barcelona.

habilidades cognitivas y afectivas. En aquellas zonas rurales, o urbanas, donde aún no sea posible físicamente configurar grupos heterogéneos, la educación debe llevar al aula el conocimiento de otras culturas porque ello contribuiría a formar sujetos preparados para establecer el necesario e inevitable diálogo intercultural.

Ello supone realizar una propuesta de Educación para el Mestizaje dirigida a todos, y no sólo en aquellos lugares, ámbitos y espacios donde coexista la diversidad cultural; aunque reconocemos la necesidad de diversificar las estrategias de intervención en función de las características y necesidades de la población, pero siempre bajo la perspectiva de la pluralidad mestiza. Ello supone una apuesta por la transformación curricular y no la simple adaptación de los currículos existentes, hoy prácticamente limitada a una mera adecuación "estética". Y lo mismo se sugiere a la hora de financiar publicaciones de libros de textos o materiales didácticos dirigidos a toda la población, hoy limitados a meras traducciones lingüísticas. *"La heterogeneidad cultural en la educación será primordial para evitar que la universalización del mercado uniformice las expresiones culturales"*⁵⁰.

Pero el conocimiento de otras culturas, aún siendo necesario, no es suficiente. La Educación para el Mestizaje que debería recibir apoyo de los OIG, tendría que presentar entre sus objetivos facilitar que los educandos adquiriesen un conocimiento global y complejo de la realidad que nos asfixia. Requiere formar a las personas en temas amplios que permitan, partiendo de los problemas que viven, trascender lo inmediato y cotidiano. Debería ofertar contenidos que permitiesen entender, comprender e indagar en las causas de la injusticia social y cultural, enormemente asociadas. El fomento de análisis globales de la situación del mundo y su relación con el 'desprecio cultural' debería ser otro de los objetivos incluidos en las propuestas de una Educación para el Mestizaje, y la verdad que éste brilla por su ausencia en todas las políticas educativas trazadas. La educación debería contribuir a la construcción de un pensamiento global, organizado y plural; construir un pensamiento inclusivo lejos de todo conocimiento

⁵⁰ RIVERO, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*, Ayuda en Acción/ TAREA, Perú, p. 417.

acumulativo, debiendo comenzar por transformar radicalmente la formación dirigida al profesorado hoy limitada al aprendizaje del bilingüismo.

En dicho sentido los OIG deberían atender con rigor sus mismas propuestas formuladas en la *Declaración de Durban*, y conceder un lugar destacado a la Historia, a la verdad de la historia, permitiendo comprender muchas de las causas de los problemas actuales. Además de la Historia es ineludible una formación ética dirigida a educar sujetos políticos responsables; es decir, en una ética del desarrollo radicalmente diferente a la vigente. Dicha ética posibilitaría la revisión de todas las culturas para la búsqueda de mayor justicia social y cultural de las sociedades, superando el etnocentrismo y el aislamiento cultural, incorporando aquellos elementos culturales necesarios para construir sociedades justas y eliminando aquellos que impidan su construcción. La formación en valores como la libertad, la igualdad, la cooperación y el mestizaje permitiría transgredir la mera convivencia, invadir el espacio del 'otro' para conocerlo y aprender de su experiencia y sentimientos.

El conocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales se vuelve imprescindible ante una ética del desarrollo. En dicho sentido ya existen instrumentos formulados por los OIG en materia de derechos humanos, destacando entre ellos el *Proyecto de Declaración de la Poblaciones Indígenas*. Si bien, como ya señalamos con anterioridad, este presenta limitaciones de cara a una propuesta mestiza, no por ello debe desecharse. Los OIG deberían impulsar con más ímpetu su proclamación por todos los países para que se constituyan en un instrumento más útiles, aunque tan sólo sea desde un punto de vista ético, en los ámbitos nacionales. Hoy por hoy aún existen demasiadas resistencias en los países latinoamericanos a reconocer los derechos políticos y económicos de los pueblos indígenas; derechos indispensables para hacer efectivos los derechos culturales y educativos de los grupos culturales asediados. Los OIG no deberían obviar que no se pueden contrarrestar las tendencias homogeneizadoras sin abordar y superar las desigualdades sociales; ni tampoco se puede esperar que las políticas redistributivas por sí solas posibiliten la pluralidad cultural. Es más, la defensa de unas u otras independientemente abocan a caminos poco novedosos y conflictivos, donde el desarrollo y la cultura entrarían en conflictos. El

reconocimiento y la redistribución deben entenderse como imperativos indisociables, donde ninguno se eclipsa sino que al contrario se potencian y refuerzan en la búsqueda de la justicia.

Atendiendo al actual desequilibrio cultural existente y a pesar de una clara tendencia política al reconocimiento de los derechos culturales de cada pueblo, apostamos por una educación lingüística de reconocimiento que posibilite establecer relaciones en pie de igualdad entre las culturas. Ello supone que el tipo de educación que debe recibir apoyos por parte de los OIG es aquella que promueve el uso permanente, durante toda la vida, de la lengua materna de los educandos y que oferta las otras lenguas vivas del país como segunda lengua. Así, la lengua materna no permanece relegada a un segundo plano, sino que se alienta expresamente en el aula a fin de que los educandos afiancen su manejo; la lengua dominante continúa ofertándose de tal manera que los educandos puedan utilizarla en su interrelación con la sociedad en que se hallan inmersos; y las otras lenguas no dominantes encuentran cabida en el sistema educativo para posibilitar el encuentro con los otros grupos indígenas y no exclusivamente con los grupos culturales hegemónicos. Esta manera de entender la educación lingüística:

- Posee una concepción que ve las culturas no hegemónicas y sus lenguas no como un problema a resolver, sino como un derecho y una fuente de transformación de la sociedad.
- Asegura los derechos a los educandos a aprender y a crear conocimientos en su propia lengua y a partir de su propia cultura.
- Demuestra un compromiso por parte del sistema educativo con una educación plural y democrática, así como con la utopía de una sociedad plural y democrática.
- Sensibiliza a los educandos a aceptar las diferencias tanto lingüísticas como culturales que se dan en el interior de una sociedad multiétnica y a concebir la posibilidad de una sociedad pluralmente constituida.

- Sensibiliza a los educandos respecto a la situación de su propio grupo histórico-social y contribuye a la toma de conciencia y reflexión sobre su problemática⁵¹.

A la par es indispensable el fomento de las lenguas vernáculas como segunda lengua para las personas hispanohablantes. Esta propuesta, que ya se encuentra formulada en los marcos legislativos de algunos de los países estudiados, nos parece de trascendental importancia. Las políticas educativas además de garantizar el acceso de los grupos no hegemónicos culturales a la lengua hispana, deben igualmente fomentar el acceso de los estratos medios y altos de las sociedades a los idiomas ancestrales. La educación debería garantizar que existan abogados, funcionarios, empresarios... indígenas y no indígenas, sin limitar sus conocimientos al castellano y a la cultura europea si se pretenden que sobrevivan estados interculturales. Quizás ésta sea una de las cuestiones más difíciles de resolver porque aprender inglés no sólo se percibe, sino que es realmente útil y necesario en el mundo actual; pero el quechua y el aymará están muy lejos de ser reconocidos como tales. Pero si la población hispanohablante no accede a las lenguas ancestrales, en realidad se está produciendo un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística existente y no su valoración para la configuración de un proyecto común nacional. Así que esta propuesta se realiza a sabiendas de que su viabilidad depende del reconocimiento y la revalorización social de las lenguas y las culturas, haciéndolas válidas para el funcionamiento público (contratos, denuncias, préstamos,...) y las exigencias de las sociedades del s. XXI.

Para que todas estas propuestas avancen hacia la configuración de estilos mixtos de desarrollo es necesaria la participación económica, política y cultural. Todo estilo de desarrollo realmente alternativo debe ser participativo en todos los ámbitos, entendiendo por participación, procesos de comunicación a través de las diferencias, donde los ciudadanos contribuyen juntos a las discusiones y toma de decisiones para determinar colectivamente sus condiciones de vida. La participación es un componente vital del

⁵¹ LÓPEZ, L.E. (1991): “Perú: un currículum de educación bilingüe intercultural para el sur andino”; art. publicado en VV.AA. (1991): *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*, ILDIS-BOLIVIA, Editorial Nueva Sociedad, La Paz, Bolivia, pp. 80-81. Hemos de clarificar que este autor señala las anteriores características en referencia a una educación bilingüe en la lengua materna y el castellano. Desde este trabajo se valora que si realmente se desea que una educación goce de tales atributos ha de ampliarse las oportunidades de aprendizaje de las lenguas vernáculas.

desarrollo porque garantiza que los gobiernos no den un trato instrumental a las personas; permite movilizar y organizar las acciones de las personas como principales implicadas en la solución de los problemas que les afectan; y actúa como un canal mediador de las comunidades locales a campos más amplios de decisión, abriendo una corriente continua de alternativas desde lo local a lo internacional.

Para ello se requiere que la educación ayude a preparar a los ciudadanos en el ejercicio de la democracia y ello sólo puede hacer mediante estilos de gestión educativa profundamente democráticos⁵²; mediante la participación en la planificación y programación general de la enseñanza, la participación en la gestión y organización de los centros escolares, la participación en los procesos educativos,... Ello supone entender los espacios educativos como escenarios para el aprendizaje de las habilidades básicas que requiere una convivencia democrática pero, sobre todo, para formar sujetos responsables y comprometidos en la mejora de su realidad inmediata y del mundo.

Los OIG a la hora de apoyar la participación educativa a través de los programas de cooperación deberían dejar de exportar modelos occidentales sin más, ignorando todo tipo de organización local existente en las zonas donde se implementan dichos programas. De hecho, los programas de cooperación se empeñan en organizar, desorganizando a la población⁵³. En dicho sentido conviene rescatar experiencias como la ecuatoriana donde la participación de las familias en las escuelas atiende a las características propias de las comunidades indígenas, hecho que Perú parece obviar y se empeña en seguir modelos más similares a las asociaciones de madres y padres a semejanza de las occidentales⁵⁴.

⁵² Hemos de puntualizar que existen diversas acepciones sobre la <<democratización de la enseñanza>> que pueden ser consultadas en FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1996): *Política Educativa y Sociedad*, NAU llibres, Valencia, pp. 86-92. En esta ocasión estamos entendiendo por <<democratización>> "la ampliación y redistribución de los lugares y centros de decisión y gestión, y que puede llevar a fórmulas de autogobierno o descentralización política que repartan las competencias educativas" entre los diversos actores de la educación; en *Ibidem*, p. 87.

⁵³ Para conocer un ejemplo clarificador de las propuestas que realizamos puede consultarse el aterrizado trabajo de PÉREZ-GALÁN, B. (2002): *"Dimensiones culturales del Desarrollo"*, capítulo 12 de la obra RAMÍREZ DE HARO, G. y otros (coords.) (2002): *Desarrollo y cooperación en zonas rurales de América Latina y África. Para adentrarse en el bosque*, Los libros de la Catarata, Madrid, pp. 241-256.

⁵⁴ Para mayor información puede consultarse al respecto el "Reglamento sobre la participación de los padres de familia en el proceso educativo desarrollado en los centros educativos públicos" vigente desde el 11.11.98, (Decreto Supremo N° 020-98-ED), publicado por EDIGRABER, 1999, Lima, Perú, pp. 201-235.

Sin duda, la democracia también significa, como señala Fernández Soria:

el "(...) desarrollo efectivo y real de todo aquello que promueve el respeto por los derechos de las plurales concepciones ideológicas, políticas, religiones,... la defensa de los de las minorías, el fomento de las peculiaridades específicas culturales (...). Pluralismo en el interior del centro y en el sistema, rechazo en los contenidos, programas, textos y prácticas del oscurantismo, el dogmatismo, la intransigencia, la discriminación"⁵⁵.

Respecto al modelo de cooperación.-

Además del apoyo a los programas y proyectos educativos que gocen de las características anteriormente señaladas, la cooperación educativa internacional debería dotarse de nuevos atributos que hiciesen posible una verdadera cooperación cultural horizontal entre los países participantes, fomentando la tan proclamada diversidad cultural.

Ello conlleva en la práctica la necesidad de que todo programa de cooperación se constituya en realidad a través de múltiples programas, tantos como participantes en éste. El carácter vertical de la cooperación y su fundamento economicista han impedido vislumbrar la posibilidad y la necesidad de establecer proyectos también en el Norte. Indudablemente las necesidades son otras y también las potencialidades, pero en cada lugar deberían realizarse programas donde todas las partes participantes contribuyeran a su realización. Esta diversificación y ampliación de los objetivos facilita y potencia la variedad de métodos y modalidades de cooperación, la pluralidad de maneras de cooperar basada en la diversidad cultural de cada pueblo. Los participantes en la cooperación deberían definir dichos métodos conjuntamente, teniendo en cuenta las potencialidades y los recursos (tangibles e intangibles) que pueden poner a disposición de los programas de cooperación. Ello supone igualmente imaginar las acciones

⁵⁵ FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1996): op. cit., pp. 90-91.

educativas en un marco integrado e intersectorial, donde la cultura cobra relevancia tanto en la concepción del desarrollo como en la propia educación.

Igualmente es necesario flexibilizar tanto los procedimientos administrativos de la cooperación, como los programas y proyectos educativos, de tal manera que existiera mayor "margen de maniobra" para poder redefinir objetivos, diseñar nuevas acciones, revisar presupuestos; es decir, una mayor adecuación a la acelerada y cambiante realidad de los países del Sur, y también en el Norte⁵⁶. Para Francisco Vío, una de las dificultades más relevantes de la cooperación (la cual se centra en torno a *proyectos*⁵⁷) se ubica en la esfera de la burocratización de la ayuda, mientras que en la base social se desarrollan procesos dinámicos, flexibles y variables enraizados en la rica vida de los grupos culturales⁵⁸. Por ello el autor sugiere trasladar el eje central de la cooperación desde proyectos específicos a procesos y programas amplios en la base social, tanto del Sur como del Norte. Dichos programas estarían constituidos por un conjunto de actividades prolongadas en el tiempo, flexibles y adaptables a las nuevas situaciones, insertas en la cambiante realidad local. Éstos constituirían para los participantes esfuerzos sostenidos en el tiempo, integrales y evaluables en términos de su contribución a los esfuerzos de autonomía y de toma de control local de sus propios destinos⁵⁹. En esta línea de trabajo, los hermanamientos⁶⁰ nos parecen una fórmula

⁵⁶ Destacamos a este respecto la configuración de sociedades multiculturales en el Norte, que deberían avanzar hacia el mestizaje cultural. La experiencia de muchos países del Sur, por ejemplo Brasil, podría contribuir a ello.

⁵⁷ Un estudio realizado mediante entrevistas a diversas ONGs de Perú, Bolivia y Chile puso de relieve las principales críticas realizadas desde estas organizaciones al proyecto como eje central de la cadena de cooperación internacional. Las más destacadas fueron: 1) su rigidez, al no permitir realizar otras acciones que las previstas inicialmente en el proyecto; 2) la tramitación del proyecto es lenta y engorrosa; 3) genera inestabilidad, inseguridad y dependencia de las ONGs en la relación con los donantes; 4) las áreas temáticas varían con el tiempo, existiendo "modas" que condicionan en gran medida su formulación y que no siempre se adaptan a las necesidades locales; en VÍO GROSSI, F. (ed.) (1989): *Primero la gente: ONG, Estado y Cooperación Internacional en el Tercer mundo*, CEAAL, Chile, p. 31. De hecho, un representante de la Alcaldía de Cochabamba señalaba en 1994, en tono irónico, lo siguiente: "toma un grupo de cholitas y pintalas de verdes, y ya tienes la financiación del proyecto garantizada", Medio Ambiente, Mujer y Población Indígenas, sin duda los grandes temas del momento.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 22.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 28, 30 y 38.

⁶⁰ Los primeros hermanamientos surgieron después de la Segunda Guerra Mundial, siendo los municipios de Francia, Alemania, Holanda y Bélgica los que iniciaron este tipo de vínculos con instituciones municipales de países del Sur. Tuvieron enorme auge durante la revolución sandinista, pero también existían con Mozambique, Angola, El Salvador y Vietnam; en GORROÑO, I., DOMERCG, M. y WYATT, D. (1999): "Desde lo local: nuevos retos de la cooperación", art. publicado en la revista EN PIE DE PAZ, 4ª época, nº 51, diciembre de 1999, Barcelona, p. 11.

interesante como vía de conocimiento, acercamiento y comprensión a otras realidades, facilitando que las personas asuman la responsabilidad de transformar las situaciones de injusticia y sus causas.

La formulación⁶¹, el seguimiento y la evaluación de los programas deberían ser realizados de forma endógena y controlados por los países que los ejecutan, independientemente de quien los financia; dando preferencia a personal cualificado en el propio terreno. En caso de ser imprescindible la participación de personas ajenas a las comunidades implicadas, debería darse prioridad a personal cualificado o expertos nacionales y a los expertos de otros países del área regional o subregional. Se requieren más expertos no occidentales que contribuyan a establecer lazos de cooperación desde otras visiones del mundo y del desarrollo. Ello posibilitaría la elaboración de programas integrales más adecuados a cada situación y a las necesidades reales respetando las culturas de cada pueblo; permitiría realizar evaluaciones más acertadas en torno al fracaso o éxito de los proyectos; y por último, y más importante, contribuiría a conformar estilos realmente mixtos de desarrollo.

En dicho sentido, es importante tener en cuenta que muchos grupos culturales sobrepasan los límites fronterizos actuales. Por ello, conviene que los OIG den apoyo a iniciativas vigentes encaminadas a ofertar servicios educativos adaptados a la ubicación real de los grupos culturales, es decir de carácter interestatal. En dicho sentido son destacables las experiencias ya existentes entre los gobiernos de Colombia y Ecuador para atender a los awas; entre Colombia y Venezuela con el mismo objetivo hacia los wayuu; y entre Ecuador y Perú para ofertar una educación no fragmentada a la población jibarona.

Otro de los grandes errores de la cooperación es la actual compartimentación dentro de las organizaciones trabajando de forma aislada y descoordinada incluso en zonas territoriales muy limitadas. Ello se debe a que aún hoy en día, y a pesar del

⁶¹ Ni el Marco Lógico, ni la Planificación de Proyectos Orientada a Objetivos sugeridos por la UE, ni el método ZOPP (Ziel-Orientierte Projekt Planning) diseñado por el USAID y perfeccionado por el Ministerio de Cooperación para el Desarrollo Alemán, servirán para formular proyectos alternativos si para su diseño se requiere la utilización de la lógica capitalista aún en funcionamiento: el modelo rostowiano lineal de desarrollo.

discurso común en torno al Desarrollo Humano presente en todas las instituciones, éstas continúan siendo las protagonistas de la cooperación. De esta forma, señala Mercedes García de la Torre Gómez,

“cada organización tiende a trabajar de forma aislada y en competencia con las demás, en detrimento de la población o zona que pueden tener en común. Este comportamiento que suele ser percibido claramente por los beneficiarios, se convierte en una vacuna contra el discurso cooperativista y de solidaridad que suelen impartir y compartir las instituciones de desarrollo”⁶².

Frente a ello, y dada la experiencia, consideramos muy relevante la coordinación de todas las instituciones implicadas en materia de cooperación, de manera muy especial en aquellos lugares comunes donde actúen. Las personas que mejor pueden hacer este trabajo son las originarias de la zona. Ellas pueden establecer con mayor precisión y acierto en qué medida la cooperación con cada institución puede contribuir en favor de un programa de desarrollo elaborado desde las propias comunidades.

Respecto al Nuevo Orden Económico y Cultural Internacional.-

Estas sugerencias realizadas en materia de cooperación educativa internacional no olvidan que deben estar estrechamente ligada a cambios generales en las relaciones internacionales si deseamos que éstas sean factibles. Los OIG, además de atender las sugerencias anteriormente citadas, deberían avanzar y entender su trabajo como una contribución a un Nuevo Orden Internacional ya que la educación encuentra límites muy estrechos de actuación en el actual desorden establecido; entendiéndose que un Nuevo Orden Económico y Cultural Internacional -NOECI- debería estar fundamentado en las propuestas que exponemos a continuación.

⁶² GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1995): *La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*, tesis doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, p. 63 (inédita).

Urge la democratización de los organismos internacionales, nacionales y locales, permitiendo la configuración de un sistema de derecho internacional que no sea utilizado, como ocurre en la actualidad, a favor de las grandes potencias, especialmente de EE.UU. Igualmente es necesario plantear la negación del 'derecho a la no-injerencia' en caso de violación de los derechos humanos o de una ética que permita sociedades justas desde un punto de vista social y cultural. Ello únicamente debe producirse si existe una participación real de todos los Estados en los sistemas e instituciones que se organicen al respecto; y si en dichos Estados existe igualmente participación ciudadana.

Apremia la regularización de las normas actuales que rigen el mercado favoreciendo la acumulación del capital en escasas manos, imposibilitando la distribución económica, destruyendo el medio ambiente y arrasando con la pluralidad cultural. Para ello es necesario, no partir de una supuesta situación de igualdad inexistente y sin más aplicar políticas de liberalización puras y duras. Hay que establecer políticas favorables a los países en desarrollo fomentando el desarrollo y la cultura endógenos, menos dependientes del exterior, para poder alcanzar un estado de mayor igualdad. De lo contrario, dada la situación actual, los países más desfavorecidos tendrían serias dificultades para alcanzar posiciones igualitarias en el mercado internacional.

Los estilos de desarrollo alternativos deberían estar basados en sistemas autocentrados que permitiesen disponer de sus propias riquezas naturales, confiar en sus propios recursos (humanos y naturales) y en su capacidad para definir metas y tomar decisiones. Paralelamente, políticas de reconocimiento por parte de las instituciones locales, nacionales e internacionales tendrían que ser aplicadas con urgencia para que el libre intercambio de información, de ideas y conocimientos pudiera darse en condiciones de igualdad real. El acceso a los canales de comunicación de las culturas rebeldes, de aquellas que luchan por la justicia social y cultural y que ponen en cuestión las limitaciones de un desorden como el existente, debería estar garantizado. Ésta es la única manera de que diferentes formas de vida puedan existir.

Es extremadamente importante aplicar políticas redistributivas nacionales e internacionales, a través de medidas que vayan desde políticas fiscales en todos los países, a la asignación de un 3% del PIB de los países enriquecidos a los empobrecidos y establecer impuestos como la tasa Tobin. *"La cooperación internacional debe considerar claramente que además de la necesidad de racionalizar los programas, de definir una política más coordinada y de mayor respeto a la soberanía del país, también debería tomar en cuenta los obstáculos (...) de la deuda externa"*⁶³. Es inexcusable la cancelación selectiva de la deuda, limitando el cumplimiento de su pago a los países desarrollados, ya que casi la mitad de la deuda mundial corresponde a EEUU. La deuda es quizás el principal problema de los países en vía de desarrollo, estando su máxima preocupación año tras año es cómo afrontar su pago en lugar de estar preocupados en cómo mejorar los servicios culturales, educativos, sanitarios y sociales en general.

Los bienes públicos y comunitarios, entre los que destacan los culturales, no pueden permanecer a merced del mercado, debiendo ser protegidos desde las instituciones locales, nacionales e internacionales mediante la aplicación de políticas de reconocimiento. Los productos culturales deben ser considerados instrumentos de comunicación social que contribuyen a moldear la identidad de cada comunidad, y no ser tratados como meras mercancías comerciales. La reducción de la industria armamentística sería una fuente con un enorme caudal que podría ser utilizado con dicho propósito. En realidad lo que estimamos necesario es la eliminación de las armas; ya que estamos convencidos que las armas únicamente engendran desconfianza y violencia, imposibilitando el diálogo con los 'otros' y cualquier tipo de relación cooperativa.

Iniciativas como la integración económica entre países del Sur no deberían olvidar la redistribución y la equidad, si quieren convertirse realmente en alternativas de desarrollo y no, únicamente, subirse al tren del desarrollo actual. A la par, es necesario diversificar los encuentros culturales dando prioridad a las relaciones entre grupos silenciados y contrahegemónicos, teniendo la tecnología de comunicaciones grandes

⁶³ VAN NIEKERK, N. (1992): *La cooperación internacional y la persistencia de la pobreza en los Andes bolivianos*, MCTH/Unitas, La Paz, Bolivia, p. 168.

posibilidades para ello. Con tal objeto, es necesario igual los flujos de comunicación, hoy unidireccionales, disponiendo los países del Sur de los recursos y las tecnologías indispensables para rescatar los conocimientos y tradiciones culturales. Sin transferencia de tecnológica en función de las necesidades y metas establecidas desde el Sur, ello no es posible. De igual modo, es ineludible que la tecnología transferida respete el medio ambiente y a la par el Norte debería hacer lo mismo con sus industrias y tecnología.

Quedan aquí nuestras conclusiones expuestas como sugerencias, estas sugerencias, eternamente abiertas al debate consecuente con la esencia de toda participación real, aunque hemos de señalar que muchas de ellas han sido arduamente discutidas y reivindicadas desde diversos y numerosos sectores críticos alternativos que trabajan día a día porque creen en la posibilidad de construir un mundo radicalmente diferente al que tenemos.

POSLUDIO

Si clara tenemos nuestra propuesta, con la misma intensidad se nos presenta el futuro, al menos más cercano, ante los últimos acontecimientos internacionales. Los atentados del 11 de septiembre de 2001 y las reacciones posteriores¹ marcan sin duda una nueva etapa (que no era) en las relaciones internacionales, cuyas características pocos se atreven a pronosticar con certeza. Lejos de pretender realizar una predicción de futuro con toda precisión, pero a modo de análisis prospectivo, podemos aventurarnos a plantear algunas cuestiones, ya que, tal como sugiere Noam Chomsky, sí pueden ser previstas a raíz de las reacciones rápidas y contundentes suscitadas por semejantes barbaries terroristas. "*(...) acelerar la militarización, la regulación, la marcha atrás de programas democráticos, la transferencia de riqueza a sectores aún más reducidos y el debilitamiento de la democracia en cualquier forma posible*"², serán las acciones y acontecimientos que marcarán al menos el primer decenio de este milenio.

En materia concreta de cooperación internacional el pronóstico a realizar parece no gozar de dificultades. El debate sobre el desarrollo ha "caído en picado" en pocos meses, poniendo de manifiesto la existencia de una crisis en la ya tradicional pareja de 'cooperación y desarrollo' que se mantuvo estable durante más de cinco décadas, al anunciarse que la cooperación internacional ha establecido de forma oficial su relación, por descontado ya antigua, con la seguridad internacional. Esta nueva pareja afianzará y profundizará sus lazos a futuro, no cabe de ello la menor duda, aunque tal vez dejen un espacio al gran protagonista hasta el momento: el desarrollo. De esta manera, el desarrollo asumiría un moderado papel en segundo plano y por lo menos, se podría

¹ 11 de septiembre de 2001: Dos aviones son lanzados sobre EEUU, teniendo un efecto de bombas mortíferas sobre su población civil. El mundo se horroriza y manifiesta unánimemente en contra de tales acontecimientos. 11 de Febrero de 2002: Incontables bombas (agotándose la existencia de bombas inteligentes en EEUU) son lanzadas sobre Afganistán, teniendo un efecto mortífero sobre su población civil. El mundo parece impasible ante tal suceso, sólo algunas voces se atreven a manifestar su repulsa.

² CHOMSKY, N. (2002): *11/09/2001*, RBA, Barcelona, p. 20.

configurar un triángulo conceptual en torno a tres ejes fundamentales: seguridad, cooperación y desarrollo (el orden de importancia prevemos, aunque no deseamos, que se mantendrá según han sido expuestos).

Asuntos tales como intercambio de información, apoyo logístico, asesoramiento técnico, concesión de usos de espacios y <<ayuda humanitaria>>, tendrán un espacio relevante en la agenda internacional siendo abordados todos bajo la perspectiva de la 'seguridad internacional contra el terrorismo'³. Se espera que la cooperación relegue sus claros objetivos y sean sustituidos por uno: cooperación militar o cuasimilitar. Evidentemente estamos haciendo referencia a los objetivos de carácter social que con tantas dificultades han logrado abrirse un espacio en el marco de objetivos económicos. Prevemos que los objetivos establecidos en materia económica continuarán vigentes, ya que ellos no generan ninguna dificultad a la hora de luchar contra el terrorismo, aunque serán priorizadas determinadas zonas del mundo que colaboren en mayor medida en la seguridad internacional. La ayuda seguirá siendo un instrumento para asegurarse el acceso a las materias primas por parte de las superpotencias y para abrir nuevos mercados.

El aumento de la condicionalidad de la ayuda es otro factor incuestionable, poniéndose en marcha una nueva generación de ésta, (que ya sería la tercera) basada en el apoyo en materia antiterrorista y lucha contra la inmigración⁴. La primera de las nuevas condiciones presenta enormes riesgos. Cualquier manifestación que se realice en contra del modelo de desarrollo vigente, que defiende y expande con todos sus poderes EEUU, puede ser interpretada como una posición en contra de dicho país y ser

³ La resolución 1.373 aprobada por el Consejo de Seguridad el 28 de septiembre de 2001 así lo pone de manifiesto en su introducción, instando a los Estados a "(...) *trabajar de consuno urgentemente para prevenir y reprimir los actos de terrorismo, en particular acrecentando su cooperación y cumpliendo plenamente los convenios internacionales contra el terrorismo que sean pertinentes, (...)*". Para ello se decide que todos los Estados "(...) *se proporcionen recíprocamente el máximo nivel de asistencia en lo que se refiere a las investigaciones o los procedimientos penales relacionados con la financiación de los actos de terrorismo o el apoyo prestado a éstos, inclusive por lo que respecta a la asistencia para la obtención de pruebas que posean y que sean necesarias en esos procedimientos*" (punto 2.f); exhortando a los Estados a "*encontrar medios para intensificar y agilizar el intercambio de información operacional, especialmente en relación con las actividades o movimientos individuales o de redes de terroristas (...)*" (punto 3 a).

⁴ Los acuerdos tomados en la Cumbre Europea celebrada en Sevilla en junio de 2002 así lo han puesto de manifiesto, condicionando la ayuda a aquellos países empobrecidos que apliquen políticas de control de los flujos migratorios.

considerada en última instancia como 'apología del terrorismo'. Esta idea explícita en numerosos discursos y manifestación del presidente de los EEUU⁵, sugiere que el marco terrorista no está bien definido, siendo muy amplio y ambiguo⁶; y que, en realidad, no se tratará de definir con precisión ya que la "*gran operación ideológica consiste en manejar una abstracción -el comunismo, el terrorismo, el nacionalismo o el integrismo - (...)*"⁷. Consecuentemente, las exigencias que podrán ser realizadas a los países en vías de desarrollo que pretendan ser receptores de la ayuda internacional se verán drásticamente incrementadas, encontrándose con serias dificultades para superar esta nueva condicionalidad y acceder a ser "beneficiarios" de la cooperación.

Hay otra cuestión relevante que debemos señalar. Nos cuestionamos: ¿seguridad de quién y a costa de quiénes?, porque cuando se hace referencia a seguridad internacional se hace alusión clara a la seguridad de una nación concreta y no a la de todos los países que conforman el ámbito internacional. El "pequeño error semántico" de hablar en plural cuando en realidad se debería utilizar el singular, es un acto premeditado y constante, no ajeno a intereses particularistas y expansionistas favorables al inicio de una "nueva cruzada" para salvar al mundo y, ya de paso, aumentar los caudales de la industria armamentística.

Las repercusiones de estos acontecimientos en materia cultural no han dejado de ser igualmente significativos, tal y como adelantábamos en páginas anteriores. El

⁵ Algunas de ellas que sugieren nuestras afirmaciones son las siguientes: "*No distinguiremos entre terroristas y quienes los apoyan*" (12/09/01); "*Quien no está con nosotros está contra nosotros*" (21/09/01).

⁶ Hay que reflexionar sobre algunas cuestiones relevantes en torno a este tema de indudable trascendencia. La primera es que queda claramente excluido en este concepto el terrorismo de Estado (de EEUU concretamente). La segunda hace referencia al hecho de que los programas de contrainsurgencia diseñados por EEUU que se aplican a lo largo del planeta han sido llamados genéricamente <<contraterrorismo>>; es del todo probable que ahora en mayor medida todos los movimientos insurgentes serán asociados automáticamente al terror. Tercera, reflexionar e insinuar que existe un contexto histórico que puede ayudar a entender los últimos acontecimientos internacionales se interpreta implícita y explícitamente, como una justificación de actos atroces. Y por último, llevado a extremos, cualquier manifestación en contra de los métodos antiterroristas aplicados (que no del terrorismo) puede entenderse, en palabras de Eduardo Haro, como 'palabras de guerra': "Ser pacifista ante la barbarie armada es ser agente de la barbarie armada", dice Albiac (*El Mundo*). *Resuenan en ABC: se denuncia a quienes* "perteneciendo a la sociedad agredida y defendiendo sus valores, devienen colaboradores objetivos, conscientes o inconscientes, del terror" (*Ignacio Sánchez Cámara*); en HARO TECGLÉN, E. (2001): "*La guerra de Nueva York*", Ediciones EL PAÍS, Madrid, p. 180. Al ritmo que se están produciendo estos acontecimientos 'la paloma de la paz será considerada un graffiti subversivo'.

⁷ Entrevista realizada a Carlos Taibo publicada en la rev. DISENSO, *Terrorismo*, Revista Canaria de análisis y opinión nº 35/ enero 2002, La Laguna, Tenerife, p. 8.

conflicto Oriente contra Occidente o viceversa, está siempre latente en la opinión pública y en las políticas culturales que se proponen ante la diversidad.

Pervive la idea de las culturas monolíticas, considerando tanto la cultura occidental como la islámica carentes de diversidad y obviando la variedad cultural existente en sus senos⁸. Además, parece que hayan dejado de existir el resto de culturas vivas en el planeta; el biculturalismo⁹ comienza a ganar terreno frente al pluralismo. Ya se ha hallado una “razón” para justificar el rechazo a los 'otros', una razón muy simple que funciona con sorprendente facilidad: "los islamistas son peligrosos". *“Todo musulmán es un islamista en potencia porque su religión lleva en su esencia la semilla del extremismo. Por tanto, todo musulmán es peligroso, lo cual lo hace definitivamente repulsivo”*¹⁰.

Esta tendencia se ve favorecida por lo que consideramos un error: interpretar la nueva situación como un choque de civilizaciones. En realidad la tesis del "choque de civilizaciones"¹¹ está siendo utilizada como *cortina de humo* encubridora de otro tipo de intereses. Como ya señalamos en la introducción de esta tesis, este tipo de teorías lo único que facilita es una interpretación reduccionista de los conflictos ya que relegan las causas económicas, políticas e ideológicas, centrando los análisis en causas culturales.

Así, Samuel Huntigton señala:

"Mi hipótesis es que los conflictos de este nuevo mundo no tendrán, en principio, un origen ideológico ni económico. Tanto las grandes divisiones entre el género humano como el origen principal de conflicto vendrán dados por la cultura. Los Estados nacionales seguirán siendo los agentes más poderosos de los asuntos del mundo, pero los conflictos principales de la política general tendrán lugar entre

⁸ Sobre la diversidad musulmana son de interés las publicaciones realizadas por Gema Martín Muñoz, Profesora de Sociología de Mundo Árabe e Islámico de la Universidad Autónoma de Madrid.

⁹ Biculturalismo no como propuesta ideal de la coexistencia de dos culturas en el mundo, sino como una acotación de la realidad a la hora de describirla y analizarla. Diversos autores dividen el mundo en dos grandes civilizaciones: la occidental (liderada por los EEUU) y la confuciana-islámica (liderada por China y un conjunto heterogéneo de países árabes).

¹⁰ En BESSIS, S. (2002): *Occidente y los otros. La historia de una supremacía*, Alianza Editorial, Madrid, p. 252.

¹¹ Para mayor información sobre esta tesis puede consultarse HUNTINGTON, S.P. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*", Paidós, Barcelona.

naciones y grupos de civilizaciones diferentes. El choque de civilizaciones dominará la política global. Las fallas entre civilizaciones serán las líneas de batalla del futuro"¹².

Pero en realidad, detrás de los conflictos culturales siempre, o casi siempre, se presentan interés económicos o políticos. El auge de su frecuente uso en los últimos años dando "*primacía al conflicto por encima de la cooperación, de la desconfianza sobre la seguridad y de la sospecha mutua en lugar de la confianza, inclina la balanza hacia una espiral de hostilidades, escalada por toda una serie de acciones y reacciones*"¹³. Las acciones más rápidas se han ido observando en materia de política cultural interna en los países occidentales desarrollados, aumentando el número de propuestas de carácter asimilacionista y segregacionistas ante la diversidad cultural¹⁴. Voces en el Norte reclaman la asimilación cultural frente al miedo de la pérdida de los valores occidentales, revelan lo que siempre habían pensado pero que el discurso de lo "políticamente correcto" había impedido poner de manifiesto. Así, el debate entre multiculturalismo o interculturalidad queda obsoleto, tomando nuevamente vigencia la confrontación entre asimilación o multiculturalismo; un retroceso histórico de enorme transcendencia para el futuro de las culturas dado que la diversidad cultural vuelve a entenderse como un problema o un mal transitorio y no como una riqueza, una posibilidad.

En el ámbito internacional, las propuestas tampoco presentan un carácter novedoso ya que para aquellos países no occidentales se proponen políticas de modernización cultural sin posibilidad de negociación alguna. Occidente, muy seguro de sí mismo y de los ideales que promulga, no deja lugar al 'otro' en sus construcciones. "*O lo recrea a su imagen y semejanza o lo encierra en su alteridad, limitándose a distinguir, entre estos dos extremos, entre lo bueno y lo malo*"¹⁵. En definitiva, la

¹² Citado en SAID, E.W.(2001): "*El choque de la ignorancia*"; art. publicado en EL PAÍS el 16 de octubre de 2001; en VV.AA. (2002): "*El choque de la ignorancia*", Península/Atalaya, Barcelona, pp. 113-114.

¹³ ABU-TARBUSH, J. (2002): "*¿Choque de civilizaciones o choque de intereses?*", art. publicado en la revista DISENSO, Revista Canaria de análisis y opinión, nº 35/ enero 2002, La Laguna, Tenerife, p. 23.

¹⁴ Un caso muy cercano lo tenemos en España, con la recién aprobada Ley de Calidad del Sistema Educativo (diciembre del 2002) y sus políticas específicas en materia de población estudiantil inmigrante.

¹⁵ BESSIS, S. (2002): op. cit., p. 250.

asimilación cultural volverá a tener vigencia no ya sólo como medio a favor del desarrollo, sino también como un instrumento salvador del mundo contra el terrorismo.

A pesar de todo ello, la realidad está poniendo de manifiesto que los posibles conflictos culturales en el ámbito internacional parecen superarse, o al menos no son considerados argumentos de suficiente peso para no establecer acuerdos. De hecho, en la práctica se están firmando "pactos" entre las grandes superpotencias e Indonesia, Arabia Saudí, Pakistán, India, Rusia, entre otros; ofreciéndoles una variedad de paquetes políticos, militares y monetarios a cambio de distintas formas de apoyo¹⁶. Es muy probable que la cooperación internacional se focalice en determinados países del planeta, teniendo especial relevancia los países musulmanes.

Estos mismos hechos vuelven a poner en entredicho la tesis sobre el choque de civilizaciones. Pero si a pesar de las críticas, ésta sigue vigente y es tomada como referente teórico en materia de política exterior por las grandes potencias, tal como sugiere José Abu-Tarbush, puede convertirse en la "*profecía que se autocumple*"¹⁷ y resultará que la tesis de Huntington cobrará virtualidad, convirtiéndose en la 'crónica de un desencuentro anunciado'.

Muy lejos de intentar plantear una propuesta que se vea beneficiada por la fuerte corriente favorable a la conformación de la pareja 'seguridad y cooperación', esta tesis insiste en la necesidad de continuar profundizando en el binomio 'desarrollo y cooperación'; eso sí, alejada del Enfoque de Washington¹⁸ y cercana al movimiento

¹⁶ En CHOMSKY, N. (2002): op. cit., p. 118.

¹⁷ La "profecía que se autocumple" fue recogida en el famoso enunciado de Thomas W.: "*Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias*"; pues las acciones, agrega José Abu-Tarbush, "*no responden solamente a supuestos objetivos, sino también a definiciones que se realizan de una situación determinada, esto es, a su significado subjetivo, de lo que también se ha hecho eco las relaciones internacionales, enfatizando la importancia de las ideas o, más concretamente, de la construcción social, en la percepción de las amenazas y seguridad del mundo*"; en ABU-TARBUSH, J. (2002): op. cit., p. 23.

¹⁸ Hemos de destacar que al cierre de este trabajo el presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn, señalaba en la reunión de *Negocios en las Américas* organizada por el Foro Económico Mundial de Davos (Suiza) lo siguiente: "*El consenso de Washington ha muerto*"; noticia publicada el 25 de noviembre de 2002, en EL PAÍS, sección de economía, p. 72. Concretamente el presidente se refería a las medidas de liberalización económica, privatización y disciplina fiscal que han aplicado los países latinoamericanos en la última década del s. XX. De cualquier manera, la información expuesta en este trabajo corresponde al periodo conocido por la aplicación de las medidas sugeridas desde el consenso de Washington. Se desconoce, en el momento de escribir estas páginas, si los nuevos planteamientos teóricos del BM tendrán

Otra Globalización es posible. De todas las sugerencias aportadas estimamos como más relevante el haber considerado la participación como elemento clave del desarrollo y la cultura, y por consiguiente de la cooperación. Ello ha supuesto asumir que nuestra propuesta en realidad es fundamentalmente una propuesta ético-política, una propuesta ética del desarrollo, donde los valores y principios que se defienden creemos que permiten construir otro mundo con justicia social y cultural. La configuración concreta de las diferentes sociedades queda abierta en función de lo que estimen sus integrantes a la luz de sus tradiciones e ilusiones.

Nuestra apuesta por la participación supone asumir la incertidumbre de los caminos que serán elegidos por los numerosos pueblos existentes en el planeta; caminos que sin duda se presentan todos ellos estrechos, prolongados y pedregosos. El nuevo sujeto histórico que camine por ellos estará caracterizado por la etnia, el género... será en definitiva plural; pero también por la clase, la gran olvidada que constituye un importante componente de toda cultura. La lucha contra el etnocentrismo cultural no triunfará si ignora la existencia del etnocentrismo de clase que juega un importante papel de potenciador de la discriminación en función del resto de los componentes culturales. Y la “profesión” del nuevo sujeto histórico sugerimos que sea la de mixturero, realizando constantes mezclas culturales que permitan construir estilos mixtos de desarrollo justo para todos, donde la redistribución y el reconocimiento tengan asignadas “las primeras filas”.

Tal vez nuestras propuestas parezcan desmesuradas, de hecho todo anhelo de un mundo diferente es, sin lugar a dudas en las actuales circunstancias, un deseo ambicioso en extremo; pero una realidad de desmedida injusticia requiere contrapropuestas de igual envergadura. Sinceramente creemos que en las páginas anteriores únicamente se describen unos mínimos, porque la justicia social y cultural es lo mínimo a lo que debemos aspirar como seres humanos.

aplicaciones prácticas en las políticas sugeridas a los países en desarrollo y, más concretamente, en las condiciones exigidas a los países latinoamericanos a la hora de concederles créditos para hacer posible el derecho fundamental a la educación de sus poblaciones.

Hemos de dar por terminado este trabajo sintiéndonos más "ricos" sobre todo en interrogantes, dudas y anhelos. Con la terrible convicción de que queda mucho por reflexionar y por hacer, y que nos hemos cargado de más interrogantes que de respuestas en nuestro camino por la vida; y nos tememos que en los tiempos que nos ha tocado vivir, cada trabajo y análisis se caracterizará por ello. Así, entre muchas cuestiones nos surgen algunas que sin duda condicionarán nuestro trabajo futuro. Entre ellas destacamos si los planteamientos expuestos serían válidos en sociedades caracterizadas por la presencia de numerosos colectivos minoritarios tanto a nivel cualitativo como cuantitativo; o si los planteamientos sugeridos se sostendrían en realidades multiculturales nuevas sin una historia que ampare sus fundamentos. En definitiva, ¿todos estos años de trabajo nos permiten realizar aportaciones y sugerencias para nuestra realidad más inmediata y no sólo para América Latina, y más concretamente los países estudiados?

Nuevas dudas y nuevos retos que afrontar bajo el convencimiento de la necesidad de una Pedagogía radicalmente diferente a la vigente. Los trabajadores del campo de educación tenemos, al igual que el resto de la humanidad, una responsabilidad que aceptar y asumir. Debemos alejarnos de todo conformismo y resignación, y nos empeñamos, con otros muchos, en desenmascarar la realidad imperante e insistir hasta la saciedad en que el modelo de desarrollo neoliberal no es válido para la mayoría de las personas que habitan el planeta, requiriéndose con urgencia estilos de vida novedosos que posibiliten una vida digna para todos. Porque a pesar de nuevas leyes y de muchas circunstancias que nos ahogan, aún seguimos respirando; pero los 'otros', los desechados, los ignorados, los olvidados nos obligan en medio de tanta 'agonía'¹⁹ a rechazar lo vigente y buscar nuevas alternativas relativas a cómo vivir sin consumir vida ajena. Como sujetos debemos incomodarnos e incomodar a los 'otros'; retornos y retar a aquellos que nos rodean a cuestionar el mundo que nos ha tocado vivir, deshaciendo mitos, prejuicios y falsas verdades para poder construir nuevos conocimientos posibilitadores de la justicia.

¹⁹ Del b. lat. <<agonia>>, lucha; en su primera acepción significa "*lucha o combate*"; en MOLINER, M. (1996): *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid, 86.

Hemos de señalar que la propuesta realizada se ha elaborado del lado de la trinchera de los “vencedores”, se formula desde Occidente; pero contra eso hemos optado por escuchar las voces del Sur, sus ideas, opiniones y anhelos para ver si así podemos contagiarnos de algo más que no sea mero consumo de artesanías y de platos exóticos. Hemos tratado, en palabras de Eduardo Galeano, de convertirnos en cazadores de voces, perdidas y verdaderas voces que andan desparramadas por ahí²⁰. Así que tal y como ha acontecido este trabajo, no estamos del todo seguros de poder afirmar que esta propuesta es exclusivamente nuestra, generada únicamente desde nosotros mismos; porque, en realidad, más bien es una proposición muy legítima surgida del diálogo con los 'otros' y de todo lo que hemos aprendido a través de él. Señalando esta honesta confesión, nos atrevemos a dar por concluido este siempre inacabado trabajo, a la espera y con el sincero deseo de que inquiete a aquéllos que todavía se atreven a soñar en otras realidades en las que anide la justicia social y cultural, y sobre todo tiene a ‘conciliar’ los sueños en vigilia.

²⁰ GALEANO, E. (2002): *"Ser como ellos y otros artículos"*, Siglo veintiuno de España Editores, Madrid, p. 4.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALBO, X. y BARRIOS, R. (coord.)(1993): *Violencias encubiertas en Bolivia*, Tomo I, CIPCA/ARUWIYIRI, La Paz, Bolivia.
- ALBO, X. (1995): *Iguals pero diferentes*, Cuadernos de Investigación nº 52, MECyD / UNICEF / CIPCA, La Paz.
- ALFARO MORENO, R.M. (1993): *Una comunicación para otro desarrollo. Para el diálogo entre el norte y el sur*, Calandra, La Paz, Bolivia.
- ALONSO, J. A., BERZOSA, C. y otros (1994): *La Cooperación Internacional para el Desarrollo: Ámbito y Configuración*, CIDEAL, Madrid.
- AMADIO, M. (1995): *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*, documento de trabajo del BIE/UNICEF, Ginebra.
- AMANI Colectivo (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Editorial Popular S.A., Madrid.
- AMIN, S. (1988): *El Capitalismo en la era de la globalización*, Paidós, Barcelona.
- AMIN, S. (1994): *El fracaso del desarrollo en África y en el Tercer Mundo. Un análisis político*, IEPALA, Madrid.
- ARDITI, N. (1994): *Europa y América Latina. Un vínculo de Cooperación para el Desarrollo*, ILPES/CIDEAL, Madrid.
- ARANGUREN GONZALO, L.A. y SÁEZ ORTEGA, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, ALAUDA/ANAYA, Madrid.
- AUÑIGA CASTILLO, M. y ANSIÓN MALLETT, J. (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú*, Lima.
- BAIROCH, P. (1986): *El Tercer Mundo en la encrucijada*, Alianza Editorial, Madrid.
- BARCELLONA, P. (1996): *Postmodernidad y Comunidad. El regreso de la vinculación social*, Trotta, Madrid.

- BARTOLOMÉ PINA, M. (coord.) (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, CEDECS, Barcelona.
- BARRAT, M. (1998): *Comercio justo, comercio injusto. Hacia una nueva cooperación internacional*, Icaria, Barcelona.
- BARRIOS SÁNCHEZ, A. (1998): *Contexto internacional y políticas de desarrollo*, (inédito).
- BESSIS, S. (2002): *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Alianza Editorial, Madrid.
- BERMEJO, R. (coord.) (1995): *Desarrollo y Sostenibilidad*, Cuadernos de Paz y Solidaridad nº 23/marzo, Fundación Paz y Solidaridad, Madrid.
- BERNABÉ, F. (2001): *¿La deuda externa? ¿y eso qué es?*, IEPALA/OCASHA-CCS, Madrid.
- BERZOSA, C. (1994): *La Economía Mundial en los Noventa*, FUHEM/Icaria, Barcelona.
- BOLTANSKI, L. Y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Madrid.
- BOURDIEU, O. (1998): *La distinción*, Taurus, Madrid.
- BUSTELO, P. (1998): *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*, Síntesis, Madrid.
- CAD/OCDE (1996): *Shaping the 21st Century; The Contribution of Development Cooperation*, OCDE, París.
- CABRERA MONTOYA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales. Notas para una Sociología de la Educación*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de La Laguna el 20 de junio de 1985, (inédita).
- CABRERA RODRÍGUEZ, L.J. (1995): *Educación, Economía y Desarrollo*, ponencia presentada en el seminario *Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario*, mes de noviembre, Tenerife.
- CALDUCH CERVERA, R. (1991): *Relaciones Internacionales*, Ciencias Sociales, Madrid.
- CALLA O., R. y otros (1989): *CSUTCB: debate sobre documentos políticos y asamblea de nacionalidades*, Talleres nº 8, CEDLA, La Paz, Bolivia.
- CARMACK, R.M. (1991): *Guatemala: cosecha de violencias*, FLACSO, San José, Costa Rica.

- CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*, Siglo veintiuno editores, México.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 3: El fin del milenio, Alianza, Madrid.
- CEINOS, P. (coord.) (1990): *Minorías étnicas. Últimos testigos del paraíso*, Integral, Barcelona.
- CEPAL (1994): *La Cumbre Social: una visión desde América Latina y el Caribe*, CEPAL, Santiago de Chile.
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995): *Cómo nos vende la moto*, Icaria/Más Madera, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1996): *El Nuevo orden mundial (y el viejo)*, Crítica, Barcelona.
- CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (1997): *La sociedad global*, Planeta, México.
- CHOMSKY, N. (1997): *Pocos prósperos, muchos descontentos (entrevista por David Barsamian)*, Siglo veintiuno editores, México.
- CHOMSKY, N. (2001): *Estados canallas: El imperio de la fuerza en los asuntos mundiales*, Estado y Sociedad nº 93, Paidós, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2002): *11/09/2001*, RBA, Barcelona.
- CHOMSKY, N. y otros (2002): *Los límites de la globalización*, Ariel, Barcelona.
- CIORAN (2000): *La tentación de existir*, Taurus, Madrid.
- CLIFFORD, J. y MARCUS, G.E. (comps.) (1991): *Retóricas de la antropología*, Júcar, Madrid.
- CNEM/DIGEBI/PEMBI-GTZ/UNICEF/USAID (1998): *Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria Bilingüe Intercultural*, UNICEF, Guatemala.
- CRIC (1997): *Rebelión en la tienda. Opciones de consumo, opciones de justicia*, Icaria, Barcelona.
- CRUZ, M. (1998) (comp.): *Tolerancia o barbarie*, Gedisa, Barcelona.
- CRUZ, M. (1999): *Hacerse cargo*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- DELVAL, J. (1996): *Los fines de la educación*, Siglo veintiuno de España editores, S.A., Madrid.

- DE SEBASTIÁN, L. (1996): *La solidaridad. <<Guardián de mi hermano>>*, Ariel, Barcelona.
- DÍAZ, C. (1995): *Valores del futuro que viene*, Nossa y Jara Editores, Salamanca.
- DÍAZ RÍOS y otros (1992): *Cuadernos de Solidaridad. Solidaridad sin fronteras*, nº 4, ASPA, Córdoba.
- DÍAZ-SALAZAR, R. (1996): *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*, HOAC, Madrid.
- DIMENSTEIN, G. (1991): *Brésil, la guerre des enfants*, FAYARD, París.
- DORFMAN, A. y MATTELART, A. (1976): *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*, Siglo veintiuno, Argentina.
- DUARTE MÉNDEZ, S.C. (coord.) (1999): *Guía sobre la solidaridad. Fundamentos Conceptuales*, Colección Cuadernos de Q'anil, nº 1, PNUD, Guatemala.
- DUBOIS, A. (2000): *Equidad, Bienestar y Participación. Bases para construir un desarrollo alternativo. El debate sobre la cooperación al desarrollo del futuro*, HEGOA / Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional, Universidad del País Vasco, Bilbao.
- DUSSEL, E. (1998): *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Trotta, Madrid.
- EDUPAZ (1998): *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- EQUIPO CLAVES (1992): *En un mundo de diferencias... un mundo diferente: materiales de educación intercultural*, CRUZ ROJA, Madrid.
- ENCINAS, J.A. (1932): *Un ensayo de escuela nueva en Perú*, MINERVA, Lima.
- ERNST ULRICH VON WEIZSÄCKER, L. HUNTER LOVINS y AMORY B. LOVINS (1997): *Duplicar el bienestar con la mitad de los recursos naturales. FACTOR 4. Informe del Club de Roma*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona.
- FAO (1988): *Potencialidades del desarrollo agrícola y rural en América Latina y el Caribe*, Roma.
- FERGUNSON, M. y GOLDING, P. (eds.) (1998): *Economía política y estudios culturales*, Comunicación, Barcelona.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1996): *Política Educativa y Sociedad*, NAU llibres, Valencia.

- FRASER, N. (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postmodernista'*, Siglo del Hombre Editores/ Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Colombia.
- FREIRE, P. (1984): *Pedagogía del oprimido*, Siglo veintiuno de España editores, México.
- FREIRE, P. (1979): *Educação e Mudança*, Paz e Terra, Río de Janeiro.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la indignación*, MORATA, Madrid.
- Fundación Rigoberta Menchú Tum /UNESCO Países Bajos (eds.) (1998): *Diagnóstico de la realidad educativa de Mesoamérica*, UNESCO, Guatemala.
- GALEANO, E. (2001): *Ser como ellos y otros artículos*, Siglo veintiuno de España editores, S.A., Madrid.
- GALDON, G. (ed.) (2002): *Mundo, S.A. Voces contra la globalización*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1989): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, D.F.
- GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (1996): *La estrategia de cooperación educativa de la UNESCO en América Latina y el Caribe (1960-1990)*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, inédita.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (1998): *Derechos Humanos y Educación*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- GEORGE, S. (2001): *Informe Lugano*, Icaria/ Intermón - Oxfam, Barcelona.
- GEORGE, S. (2002): *Pongamos a la OMC en su sitio*, Icaria/Más Madera, Barcelona.
- GIDDENS, A. (2000): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Barcelona.
- GÓMEZ DEL PRADO, J.L. (2002) (coord.): *La Conferencia Mundial contra el Racismo, Durban, Sudáfrica 2001*, Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao.
- GÓMEZ GIL, C. (1998): *Una lectura crítica a la cooperación española. Lo que nunca nos dicen*, Cuadernos de Bakea nº 30/ diciembre, Políticas de Cooperación, Vitoria.

- GONZÁLEZ LUIS, M.L.C. (1998): *Pedagogía y alteridad*, conferencia extractada del texto *Nos equivocamos, nos deshumanizamos. Del grotesco teológico al esperpento político*, presentada en la Asamblea Nacional de Educadores de Caracas, LABORATORIO EDUCATIVO, Caracas.
- GONZÁLEZ LUIS, M.L.C. (2001): *La quiebra del quietismo. Contra los mitos de la identidad, el consenso y la indiferencia*. Capítulo Inaugural de la obra TÉLLER, M., y MARTÍNEZ, L. (comp.): *Ética y ciudadanía*, EDICIONES CIPOST, Caracas (en prensa).
- GONZÁLEZ LUIS, M.L.C. y TOLEDO PADRÓN, Z. (2002): *El futuro de lo humano*. Conferencia extractada del texto *Del inhabitable yo al sí mismo habitado. Notas para un tránsito*, en Hilos y Laberintos. Irrupciones pedagógicas, Miño y Dávila Editores, (en prensa).
- GONZÁLEZ PARADA, J.R. (1995): *La función de las ONGs en la ayuda al desarrollo*, IRU, Bilbao.
- GONZÁLEZ PARADA, J.M. (coord.) (1998): *Cooperación descentralizada. ¿Un nuevo modelo de relaciones Norte-Sur*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- GONZÁLEZ PÉREZ, I. y GARCÍA DE LA TORRE GÓMEZ, M. (2001): *Concepciones de Desarrollo y sus repercusiones en las políticas de Cooperación Internacional. El importante papel de la CEPAL*, comunicación presentada en el VII Encuentro de Latinoamericanistas Españoles organizado por la OEI en Madrid, los días 13, 14 y 15 de octubre de 2001, publicado en CD-ROM.
- GONZÁLEZ-TABLAS. A. (coord.) (1995): *Visión Global de la Cooperación para el Desarrollo. La experiencia internacional y el caso español*, Icaria, Barcelona.
- GOULET, D. (1999): *Ética del Desarrollo. Guía Teórica y Práctica*, Colección Cooperación y Desarrollo, IEPALA, Madrid.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992): *Lo culto y lo popular*, Genealogía del Poder nº 19, La Piqueta, Madrid.
- GUADAMUZ SANDOVAL, L. (1989): *El Planeamiento educativo en Centroamérica en la hora de la Guerra y la Paz*, Ediciones Guayacán, San José, Costa Rica.
- GUNDER FRANK, A. (1977): *Sobre el subdesarrollo capitalista*, Elementos críticos 2, Anagrama, Barcelona.
- GUNDER FRANK, A. (1992): *El Subdesarrollo del Desarrollo. Un ensayo autobiográfico*, IEPALA, Madrid.
- GUTIÉRREZ ESTÉVEZ, M. (comp.) (1997): *Identidades étnicas*, Diálogos Amerindios, Casa de las Américas, Madrid.

- GUZMÁN-BÖCKLER y HERBER, J.L. (1975): *Guatemala: una interpretación histórico-social*, Siglo veintiuno, México.
- HARNECKER, M. (2002): *Sin Tierra, construyendo movimiento social*, Siglo veintiuno de España editores, Madrid.
- HARO TECGLEN, E. (2002): *La guerra de Nueva York*, Ediciones EL PAÍS, Madrid.
- HARRIS, M. (1990): *Antropología cultural*, Alianza Editorial, Madrid.
- HARRIS, M. (2000): *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Crítica, Barcelona.
- HARVEY, J.M. (1986): *Relaciones culturales internacionales en Iberoamérica y el mundo. Instituciones fundamentales*, Tecnos, Madrid.
- HUNTINGTON, S.P. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Barcelona.
- IBAÑEZ, A. (1991): *Agnes Heller: la satisfacción de las necesidades radicales*, Alforja, Costa Rica.
- IBARRA, P. y UNCETA, K. (2001): *Ensayos sobre el desarrollo humano*, Icaria, Barcelona.
- JARA H., O. (1989): *Aprender desde la práctica*, Alforja, Costa Rica.
- JONES, G. (1979): *Crecimiento poblacional y planificación educativa en países en vías de desarrollo*, Ediciones Gernika, México.
- JORDÁN, J. (1992): *L'educació multicultural*, CEAC, Barcelona.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Eudema, Madrid.
- KLEIM, N. (2001): *NO LOGO. El poder de las marcas*, Paidós, Barcelona.
- KUPER, A. (2001): *Cultura. La versión de los antropólogos*, Paidós Básica, Barcelona.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona.
- LANG, T y HINES, C. (1996): *El nuevo proteccionismo*, Ariel Sociedad Económica, Ariel, Barcelona.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (eds.) (2001): *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona.
- LEWIS, O. (1961): *Antropología de la pobreza. Cinco familias*, F.C.E., México.

- LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona.
- LONDOÑO, L.O. (1990) (ed.): *El analfabetismo funcional en América Latina y España*, Serie Quinto Centenario, EDITORIAL POPULAR/OEI, Madrid.
- LÓPEZ ARANGUREN, J.L. (1990): *Moral Española de la democracia 1979 – 1990*, Claves de la Razón Práctica nº 3, Madrid.
- LLINÁS, O. (ed.) (1996): *Presente y futuro de las relaciones Norte-Sur*, Centro Internacional de Relaciones Norte-Sur, Gran Canaria.
- LLUCH i BALAGUER, X. y SALINAS CATALÁ, J. (1997): *La Diversidad Cultural en la práctica Educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, Madrid.
- MAC GREGOR, F.E. (ed.) (1993): *Violencia en la Región Andina*, APEP, Lima.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- MÁRQUEZ, A.D. (1995): *La quiebra del sistema educativo argentino*, Libros de Quirquincho, Buenos Aires, Argentina.
- MARAÑÓN, L. (1984): *Cultura Española y América Hispana*, Espasa - Calpe, Madrid.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1983): *Organismos Internacionales de Educación*, Dykinson, Madrid.
- MARTÍN HOPENHAYN (1994): *Ni apocalípticos ni integrados. Aventuras de la modernidad en América Latina*, F.C.E., Chile.
- MARTÍN MEDEM, J.M. (1994): *Niños de repuestos. Tráfico de menores y comercio de órganos*, Editorial COMPLUTENSE, Colección Andreía, Madrid.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS, A. (coord.) (1995): *Visión Global de la Cooperación para el Desarrollo. La experiencia internacional y el caso español*, Icaria, Barcelona.
- MARTÍNEZ-OROZCO LLORENTE, S. (2000): *Comercio justo, comercio responsable*, Intermón, Barcelona.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE, A. y HOPENHAYN, M. (1986): *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*, Development Dialogue, nº especial, CEP/AUR/Fundación Dag Hammarskjöld, Suecia.

- MAX-NEEF, MANFRED A. (1993): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Icaria, Barcelona.
- MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L. y RANDERS, J. (1992): *Más allá de los límites del crecimiento*, PAÍS AGUILAR, Madrid.
- MEDINA, M. (1973): *La teoría de las relaciones internacionales*, Seminarios y Ediciones, Madrid.
- MERLE, M. (1991): *La sociología de las relaciones internacionales*, Alianza Editorial, Madrid.
- MESA, M. (ed.)/SODEPAZ (1994): *Educación para el Desarrollo y la Paz, Experiencias y propuestas en Europa*, Editorial Popular, Madrid.
- MOLINER, M. (1989): *Diccionario de uso del español*, Gredos, Madrid.
- MORENO LORITE, C. (1990): *¿Racismo en las imágenes? Un método para el análisis de imágenes fotográficas*, Serie: Manuales de Educación para el Desarrollo, SODEPAZ, Madrid.
- MÜLLER & ASOCIADOS (1990): *Estadísticas Económicas 1990*, Müller & Asociados, La Paz, Bolivia.
- NNUU (1994): *ABC de las Naciones Unidas*, Departamento de Información Pública, NNUU, Nueva York.
- NNUU (1996): *Indicadores de desarrollo sostenible. Marco y metodologías*, NNUU, Nueva York.
- NNUU (1998): *Guía de evaluación práctica de proyectos. El análisis de costos-beneficios sociales en los países en desarrollo*, ONUDI, Nueva York.
- NUGENT, G. (1991): *El laberinto de la choledad. Formas del conocimiento social*, Mosca Azul, Lima, Perú.
- OIT (1977): *Employment, growth, and basic needs: a one-world problem*, Praeger Publishers, New York.
- OLMEDILLA, J. y GONZÁLEZ PÉREZ, I. (1998): *La Educación para el Desarrollo. Nuestro Mundo es un Proyecto Solidario*, Fundación Paz y Solidaridad, Tenerife (pendiente de publicación).
- OSORIO, J. y WEINSTEIN, L. (ed.) (1993): *El Corazón del Arco Iris. Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo*, CEAAL, Santiago de Chile.
- PAIVA, V.P. (1982): *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, EXTEMPORÁNEOS, Colección Latinoamérica, México.

- PASTOR, J. (2002): *Qué son los movimientos antiglobalización*, RBA/INTEGRAL, Barcelona.
- PÉREZ DE ARMIÑO, K. (dir.) (2000): *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Icaria / Hegoa, Barcelona.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (2002): *Diálogo intercultural en la época de la globalización*, ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Reflexión Crítica sobre la Globalización, celebrada en Las Palmas de Gran Canaria del 11 al 17 de noviembre de 2002.
- PETRAS, J. y VELTMEYER, H. (2002): *El imperialismo en el s. XXI. La globalización desenmascarada*, Popular, Madrid.
- PICÓ, J. (1999): *Cultura y modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*, Alianza Editorial, Madrid.
- PLAZA, P. y CARVAJAL, J. (1985) (coord.): *Etnias y lenguas de Bolivia*, IBC/INEL, La Paz.
- PNUD (1992): *El abismo de la desigualdad*, Cristianisme i Justícia, Barcelona.
- PREAL (1987): *Ajuste y Deuda Social. Un enfoque estructural*, OIT/PREAL, Chile.
- PREAL (1987): *Buscando la equidad. Planificación para la satisfacción de las necesidades básicas*, OIT/Ministerio de Cooperación para el Desarrollo de los Países Bajos, Chile.
- RAMÍREZ DE HARO, G. y otros (coords.): *Desarrollo y cooperación en zonas rurales de América latina y África*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*, Debate, Madrid.
- REY, G. (2000): *"Cultura y Desarrollo Humano: unas relaciones que se trasladan"*, trabajo presentado en el programa de la OEI *Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad*.
- RIFKIN, J. (1994): *El fin del trabajo*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- RIVERA CUSICANQUI, S. y BARRIOS MORON, R. (1993): *Cultura y Política*, primer tomo de la obra de ALBO, X. y BARRIOS, R. (1993) (coord.): *Violencias encubiertas en Bolivia*, CIPCA / ARUWIYIRI, La Paz, Bolivia.
- RIVERO, J. (1999): *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*, Ayuda en Acción/TAREA, Perú.
- ROJAS MIX, P. (1992): *Los cien nombres de América. Eso que descubrió Colón*, Lumen, Barcelona.

- ROMERO PÉREZ, A. (1995): *Tramando solidaridades. El 0,7 es mucho más*; art. enviado a la Revista Sistema para su publicación el 15 de mayo de 1995.
- ROMEVA RUEDA, R. (2000): *Desarme y Desarrollo. Claves para amar conciencias*, Intermón, Barcelona.
- SAVATER, F. (2002): *Ética y ciudadanía*, Montesinos-Monteávila, Barcelona.
- SALAZAR J., A. (1991): *No nacimos pá semillas*, CINEP, Colombia.
- SAMATER, I.M. (1984): *From 'growth' to 'basic needs': The evolution of development theory*, ZED BOOKS, Londres.
- SAMPEDRO, J.L. (2002): *El mercado y la globalización*, Destino, Barcelona.
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la educación. Reflexiones y normativa pedagógica*, Ariel Educación, Barcelona.
- SEBRELI, J.J. (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Ariel, Barcelona.
- SEN, A. (2000): *Desarrollo y Libertad*, Planeta, Barcelona.
- SINCLAIR, J. (2000): *Televisión: comunicación global y regionalización*, Gedisa, Barcelona.
- SINGER, H. (1982): *Technologies for Basic Needs*, ILO, Geneve.
- SIRI/UNESCO/OREALC (1992): *Situación Educativa en América Latina y el Caribe, (1980-1989)*, UNESCO, Santiago de Chile.
- SOGGE, D. (ed.) (1998): *Compasión y cálculo. Un análisis crítico de la cooperación no gubernamental al desarrollo*, Icaria / Antrazyt nº 120, Barcelona.
- SOLER ROCA, M. (1996): *Educación y vida rural en América Latina*, ITEM, Uruguay.
- STRANGE, S. (2001): *La retirada del Estado*, Icaria / Intermón Oxfam, Barcelona.
- TAIBO, C. (2001): *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*, Punto de Lectura, Madrid.
- TAMARIT, I. (2000): *Conversión de la Deuda por Proyectos de Desarrollo*, traducción del manual "*Debt Swaps for Sustainable Development*", Intermón, Barcelona.
- TAMARIT, I. (2001): *Conflictos armados y pobreza. El desarrollo como vía hacia la paz*, Intermón Oxfam, Barcelona.
- TAY COYOY, A. (1996): *Análisis de Situación de la Educación Maya en Guatemala*, Ministerio de Educación, UNICEF/PEMBI, Guatemala.

- TODARO, M.J. (1988): *El desarrollo económico del Tercer Mundo*, Alianza Editorial, Madrid.
- TODOROV, S, y otros (1988): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*, Júcar Universidad, nº 8, Madrid.
- TOKMAN, V.E. y O'DONNELL (comp.) (1999): *Pobreza y desigualdad en América Latina. Temas y nuevos desafíos*, Paidós, Argentina.
- TOLEDO PADRÓN, Z. (1996): *Educación, Desarrollo y Planificación Educativa según propuestas de la UNESCO (1960-1990)*, Tesis Doctoral presentada en la Universidad de La Laguna, inédita.
- TORRECUADRADA GARCÍA-LOZANO, S. (2001): *Los pueblos indígenas en el orden internacional*, Cuadernos Internacionales 2 (Universidad Autónoma de Madrid), Dykinson, S.L., Madrid.
- TORRES, R.M. (1986): *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, CECCA-CEDECO, Quito.
- TORTOSA, J.M. (2001): *El juego global. Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*, Icaria / Antrazyt nº 172, Barcelona.
- TOUSSAINT, E. (2002): *La bolsa o la vida. Las finanzas contra los pueblos*, GAKOA Liburuak, San Sebastián.
- TRUYOL Y SERRA, A. (1991): *La Sociedad Internacional*, Alianza Universitaria, Madrid.
- UNESCO (1982): *Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/ Comisión Nacional Española de Cooperación de la UNESCO, Madrid.
- UNESCO (1982): *Prioridades, metas*, UNESCO, París.
- UNCETA, K. y YOLDI, P. (2000): *La cooperación al desarrollo: surgimiento y evolución histórica*, Manuales de Formación 1, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- URTEAGA CABRERA, L. (1989): *Más allá de la escuela. Educación para el cambio. Una pedagogía alternativa*, Arteidea editores, Lima, Perú.
- VAN NIEKERK, N. (1992): *La Cooperación Internacional y la persistencia de la pobreza en los países andinos*, MCTH Unidas, La Paz, Bolivia.
- VELASCO ROMERO, R. (1993): *Los dilemas del Nuevo Orden. Notas sobre los desafíos de la actualidad*, Fundación Milenio, La Paz, Bolivia.

- VÍO GROSSI, F. (ed.) (1989): *Primero la gente: ONG, Estado y Cooperación Internacional en el Tercer Mundo*, CEAAL, Chile.
- VV.AA. (1983): *La formación abierta y a distancia en el SENA*, SENA, Bogotá.
- VV.AA. (1991): *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*, ILDIS-Bolivia, Editorial Nueva Sociedad, La Paz, Bolivia.
- VV.AA. (1991): *Guía del Tercer Mundo 91/92. Países y pueblos vistos desde el Sur*, IEPALA/ITEM, Madrid.
- VV.AA. (1992): *Sobre interculturalitat*, Fundació SER.GI/ Programa Trama, Girona.
- VV.AA. (1993): *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*, UNESCO/IDRC, Santiago de Chile.
- VV.AA. (1993): *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, CEAAL, Chile.
- VV.AA. (1994): *Reflexiones sobre la Ley de Reforma Educativa*, Foro Económico nº 35, ILDIS, La Paz, Bolivia.
- VV.AA. (1995): *La voz de los pueblos indígenas. Los indígenas toman la palabra en las Naciones Unidas*, PLENUM/ Madre Tierra, Barcelona.
- VV.AA. (1996): *Presente y futuro de las relaciones Norte-Sur*, Centro Internacional de Relaciones Norte-Sur, Gran Canaria.
- VV.AA. (1998): *Paulo Freire entre nosotros* (Colectivo Nacional del CEEAL de Cuba), Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C., Cuba.
- VV.AA. (1999): *Derechos Humanos y Desarrollo*, Mensajero, Bilbao.
- VV.AA. (1999): *Fin del Capitalismo Global. El Nuevo Proyecto Histórico*, Tlalaparta, México.
- VV.AA. (1999): *La globalización y sus excluidos*, "Foro Ignacio Ellacuría" – Solidaridad y Cristianismo, Verbo Divino, Navarra.
- VV.AA. (1999): *Geopolítica del caos*, Temas de Debate, Le Monde Diplomatique, edición española, Barcelona.
- VV.AA. (2001): *Porto Alegre. Otro mundo es posible*, Foro Social Mundial, El Viejo Topo, España.
- VV.AA. (2002): *Ciudadan@s de BABEL. Diálogos para otro mundo posible*, Fundación Contamíname, Madrid.

- VV.AA. (2002): *El mundo después del 11 de septiembre de 2001*, Península/Atalaya, Barcelona.
- VV.AA. (2002): *El choque de ignorancia*, Península/Atalaya, Barcelona.
- VV.AA. (2002): *La INTOLERANCIA*, Academia Universal de las Culturas, Granica, Barcelona.
- WCED (1987): *Our common Future*, Oxford University Press, Cambridge.
- WCEFA (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, UNESCO, New York.
- WILLIS, P. (1990): *Common Culture: Symbolic work at play in the everyday*, Open University Press, Buckingham.
- WILLIS, P. (1994): *La Metamorfosis de mercancías culturales*, en Nuevas Perspectivas de la Educación, Paidós, Barcelona.
- W.B. (1994): *The Work Bank and Participation*, Washington, D.C.
- ZUÑIGA CASTILLO, M. y ANSIÓN MALLET, J. (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú*, FORO EDUCATIVO, Lima, Perú.

Informes y otros documentos:

- Actas del IV Congreso Mundial de Sociología, septiembre de 1966, Evian.
- Acuerdos sobre Derechos y Culturas Indígenas de San Andrés, firmados el 16 de febrero de 1996 por el EZLN y el Gobierno Federal de México.
- Anuario Estadístico de la CEPAL, Proyecciones de Población 1990-2050, abril 1997.
- Capacitación-formación de recursos humanos y locales*, informe realizado por el Ministerio de Desarrollo Humano/Secretaría Nacional de Desarrollo Rural, Dirección de Capacitación, La Paz, Bolivia, septiembre de 1994.
- Carta del 30 de abril de 1867 de Carlos Marx a Johann Becker.
- CEPAL (1994): *Algunas resoluciones y decisiones recientes emanadas de órganos de las Naciones Unidas, que se ponen en conocimiento de la Comisión*, Vigésimo quinto período de sesiones, Cartagena de Indias, Colombia, 20 al 27 de abril de 1994.

- Código de Conducta. Imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo, aprobado en 1989 por la Asamblea General de Enlace de las ONGs europeas ante la CE.
- Conclusiones del Seminario Regional de Expertos sobre la prevención de conflictos étnicos y raciales en África, celebrado en Addis Abeba (Etiopía), del 4 al 6 de octubre de 2000, Alto Comisionado de los DDHH.
- Conferencia de la OMS celebrada en Nigeria en abril de 2001.
- Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe (MINEDLAC V), París, 1979.
- Conferencia presentada por SEER, D. en la XI Conferencia Mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo celebrada en Nueva Delhi en 1969.
- Convenio <<Andrés Bello>> firmado en 1970.
- CREAL (1992): *Propuestas para una cooperación creadora América Latina-Europa. El debate de las condicionalidades*, documento interno elaborado por organizaciones miembros de CREAL.
- Discurso pronunciado por el cacique GUAICAIPURO CUATEMOC ante la reunión de Jefes de Estado de la Unión Europea (08/02/2002).
- Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King para la UNESCO realizada en México, Guatemala, Ecuador y Bolivia, Pátzacuaro, México, 2000.
- Informe Anual del Worldwatch Institute, 2002, realizado por FLAVIN, CH. , FREUCH, H. y GARDNER, G. y editado por Icaria, Barcelona.
- Informe del Instituto de América Latina y el Caribe publicado en 2002.
- Informe del Director General de la UNESCO, París 1976.
- Informe Final de la Reunión Regional Intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción del Proyecto Principal, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1981.
- Informe Final de la Reunión del Comité Regional Intergubernamental Provisional del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO, París, 1983.
- Informe Final de la Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, París, 1987.

Informe Final de la Tercera Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, París, 1989.

Informe Final de la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Quito, 1991.

Informe Gerencial de CONALFA 1998, Guatemala, marzo 1999.

Informe del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, octubre 2000.

Informe del Comité de Derechos Humanos, octubre 2000.

Informe de Evaluación *México: Evaluación de 'Educación para todos'* elaborado por Sofía Leticia Morales Gaza, Dirección General de Relaciones Internacionales de la Secretaría Pública, en el marco del Programa "Educación para todos" de la UNESCO, 2000.

Informe de Evaluación 1990/1998, Guatemala elaborado por SUASNÁVAR GARCÍA-SALAS, R., Ministerio de Educación de Guatemala, en el marco del Programa "Educación para todos" de la UNESCO, 2000.

Informe de Evaluación *Educación para todos en la República de Ecuador. Evaluación en el año 2000*, elaborado por ÁVILA LOOR, M., Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación/ Ministerio de Educación y Cultura, en el marco del Programa "Educación para todos" de la UNESCO, 2000.

Informe de Evaluación *Educación para todos 2000. Perú: Informe Nacional de Evaluación*, elaborado por GUAGELUPE, C., Oficina de Planificación Estratégica y medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, en el marco del Programa "Educación para todos" de la UNESCO, 2000.

Informe de Evaluación *Educación para todos año 2000. Informe de Evaluación, Bolivia*, elaborado por SELEME, A.M., Ministerio de Cultura y Deportes, en el marco del Programa "Educación para todos" de la UNESCO, 2000.

La deuda externa: su naturaleza y consecuencias para los procesos de democratización, nuevo desarrollo e integración Latinoamericana, documento de trabajo de la CLAT presentado en su IXº Congreso celebrado en noviembre de 1987 en Mar de Plata, Argentina.

Léxico sobre étnicas de América Latina, CSIC/CINDOC, España, febrero 2001.

Memoria del Silencio, Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, CEH, Tomo IV, Guatemala 1999.

PNUD (1992): *Desarrollo Humano: Informe 1992*, Tercer Mundo Editores, Colombia.

- PNUD (1993): *Informe sobre Desarrollo Humano 1993*, CIDEAL, Madrid.
- PNUD (1995): *Informe sobre Desarrollo Humano 1995*, Harla S.A. de C.V., México.
- PNUD (1996): *Informe sobre Desarrollo Humano 1996*, Mundi-Prensa Libros, S.A., Madrid.
- PNUD (1997): *Informe sobre Desarrollo Humano 1997*, Mundi-Prensa Libros, S.A., Madrid.
- PNUD (1998): *Informe sobre Desarrollo Humano 1998*, Mundi-Prensa Libros, S.A., Madrid.
- PNUD (1999): *Informe sobre Desarrollo Humano 1999*, Mundi-Prensa Libros, S.A., Madrid.
- PNUD (2000): *Informe del PNUD sobre la Pobreza 2000. Superar la Pobreza Humana*, PNUD, Nueva York.
- Programa de la OEI, *Iberoamérica. Unidad cultural en la diversidad*.
- Programa Operativo Anual 1998-1999, INEA, México, junio de 1998.
- Propuesta Técnica Académica para la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, AMAUTAI WASI*. Síntesis de Propuesta, Tomo I, Quito, octubre del 2000.
- Reformas Constitucionales. Propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación "Iniciativa de Ley de CCOPA"*, de 29 de noviembre de 1996, México.
- Reseña de los resolutivos del CNI *Nunca más un Méjico sin nosotros*, 1999.
- Shaping the 21st century: the contribution of development cooperation*, documento publicado por la OCDE en 1996, París.
- Una cooperación alternativa para otro mundo posible*, documento elaborado por ONGs internacionales y presentado en el FSM, Porto Alegre 2002.
- UNESCO (1976): *Plan a Medio Plazo (1977-1982)*, UNESCO, París.
- UNESCO (1983): *Segundo Plan a Medio Plazo (1984-1989)*, UNESCO, París.
- UNESCO (1990): *Tercer Plan a Medio Plazo (1990-1995)*, UNESCO, París.
- UNESCO (1993): *Informe mundial sobre educación*, UNESCO/SANTILLANA, Madrid.

UNESCO (1997): *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, Ediciones UNESCO/ Fundación Santa María/SM, Madrid.

UNESCO (2001): *Informe mundial sobre la cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*, UNESCO/Ediciones Mundi-Prensa, España.

Revistas:

AUTODETERMINACIÓN, "*Lo mestizo, lo nacional*", nº 10/ octubre 1992, La Paz, Bolivia.

AUTODETERMINACIÓN, nº 13/julio 1995, La Paz, Bolivia.

ABACO, nº 2, Segunda Época/ verano 93, La Productora de Ediciones, Madrid.

Boletín del Proyecto Principal de Educación, UNESCO/OREALC, nº 13/1962, Santiago de Chile.

Boletín del Proyecto Principal de la UNESCO, nº 24/ abril 1991, Santiago de Chile.

Boletín ICCI-RIMAY, *Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas, AMAUTASI WASI*, Año 2, nº 19/ octubre 2000, Quito, Ecuador.

Crónicas de la UNESCO, vol. I, nº 4, París.

Crónicas de la UNESCO, v. XVIII, nº 2/ febrero, París.

Cuadernos del ATENEO de La Laguna, nº 6/ 1999, Ateneo, La Laguna, Tenerife.

D+C DESARROLLO Y COOPERACIÓN, nº 4/ julio-agosto 1994.

ECOLOGÍA POLÍTICA, nº 19 / 1995.

EL VIEJO TOPO, nº 82/ febrero 1995, Barcelona.

EN PIE DE PAZ, 4ª época, nº 51/diciembre de 1999, Barcelona.

EUROPEAN JOURNAL OF COMMUNICATION, vol. 7, nº1/ marzo 1992.

Interview "*África*", nº 1/1976.

National Geographic Serie Millennium/Cultura, agosto 1999, RBA Publicaciones, S.A., Barcelona.

Nueva Sociedad, nº 119/ mayo-junio 1992, Caracas, Venezuela.

- PERSPECTIVAS, Santillana/UNESCO, vol. V, nº 1/ 1975, Madrid.
- RABIDA, "*Crisis y subdesarrollo en América Latina*," nº 12/ octubre 1992, Huelva.
- Revista Canaria de análisis y opinión, DISENSO, "*Democracia*", nº 19 y 20/ junio 1997, La Laguna, Tenerife.
- Revista Canaria de análisis y opinión, DISENSO, "*Terrorismo*", nº 35/ enero 2000, La Laguna, Tenerife.
- Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, Cáritas Diocesana nº 16/ enero-marzo, Madrid.
- Revista de Historia y Sociología de la Educación, TEMPORA, nº 17-18/ enero-diciembre 1991, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Revista de Historia y Sociología de la Educación, TEMPORA, nº 4/ 2001, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Revista de la CEPAL, Segundo Semestre/ 1977, Santiago de Chile.
- Revista de la CEPAL, nº 12/ diciembre 1980, Santiago de Chile.
- Revista de la CEPAL, nº 49/ diciembre 1990, Santiago de Chile,
- Revista de la CEPAL, nº 52/ abril 1994, Santiago de Chile.
- Revista de Occidente, "*La <<amenaza>> del relativismo. El resurgir de la intolerancia*", nº 169/junio 1995, Madrid.
- Revista de Occidente, "*Pobreza y exclusión*", nº 215/ abril 1999, Madrid.
- Revista del Sur, nº 40/41/ enero-febrero 1995, Montevideo.
- Revista del Convenio <<Andrés Bello>>, nº 24, año IX/ enero-abril 1985.
- Revue des Droits de l'Homme, París, 1972.
- Revista Iberoamericana de Educación, *Educación Bilingüe Intercultural*, nº 13/enero-abril, 1997, Madrid.
- Revista Iberoamericana de Educación, *Educación, lenguas, culturas*, nº 17/ mayo-agosto 1998, Madrid.
- Revista Iberoamericana de Educación, monográfico *OEI: 50 años de cooperación*, nº 20/ mayo-agosto 1999, Madrid.

RICS, vol. XLIII, nº 1/1991.

SELA CAPÍTULOS, Nº 20/ julio-septiembre 1988, Caracas, Venezuela.

TRABAJO, Revista de la OIT, "*Desplazamiento de las poblaciones: impacto de la globalización sobre la migración*", nº 34/ abril-mayo 2000, Ginebra.

UNITAS, *La Reforma Educativa en Bolivia*, nº 11/ septiembre 1993, NASIRE, La Paz, Bolivia.

Viento SUR, "*Diccionario para la resistencia*", nº 50/ junio 2002, Madrid.

Artículos de opinión publicados en prensa:

ÁLVAREZ-URÍA, F.: "*La privatización es un robo*", en EL PAÍS el 4 de mayo de 2002.

ARIAS, M.: "*56 millones de vidas en juego*", en EL PAÍS el 17 de marzo de 2002.

BELL, D.: "*¿Adónde va la economía?*", en EL PAÍS el 16 de agosto de 1993.

CLAUDE JULIEN: "*Politiques hallucinées*", en LE MONDE DIPLOMATIQUE, agosto de 1993.

DUSSTER, D.: "*La revuelta global*", en EL PAÍS (magazine) de 22 de julio de 2001.

GONZÁLO DUÁREZ: "*En la bolera del firmamento*", en EL PAÍS el 31 de marzo de 2002.

KRAUZE, E.: "*Nueve inexactitudes sobre la cuestión indígena*", en EL PAÍS, 8 de marzo de 2001.

MÉNDEZ, R.: "*Contra la pobreza, globalización*", en EL PAÍS, el 1 de septiembre de 2002.

MENÉNDEZ DEL VALLE, E. (2002): "*¿De mal en peor?*", en EL PAÍS, el 16 de mayo de 2002.

NAVARRO, M. y VALENCIANO, E.: "*Feminismo en Europa y 8 de marzo. ¿Y las demás?*", en EL PAÍS, el 8 de marzo de 2001.

SAMIR NAIR: "*No a otra limpieza de sangre*", en EL PAÍS el 6 de mayo de 2001.

SOLETO, I. : "*EEUU y la nueva carrera armamentística*", en EL PAÍS, el 2 de marzo de 2001.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C.: “Las diez tendencias principales del s. XX”, en *El Nuevo Diario*, 27 de septiembre de 2000, Managua, Nicaragua.

VERDÚ, V.: “El hombre ‘post’”, en *EL PAÍS*, 14 de abril de 2002.

Páginas electrónicas:

www.aeci.es/index2.htm
www.cab.int.co/separata/index.html
www.campus-oei.org/revista/frame-antteriores.htm
www.eecs.umich.edu
www.eurosur.org/tipi/inkarri.htm
www.eurydice.org/Eurybase/Flies/Dossier.htm
www.funindio.org/links2.html
www.geocities.com/Eureka/Mine/7903/hidalgo_des.htm
www.guiadelmundo.or.uv
www.marx2mao.org
www.macareo.pucp.edu.pe
www.oei.es/oei_es.htm
www.oei.es/progcumbre.htm
www.oei.es/superior.htm
www.ocde.org/els/stats/eag97/quickguide.htm
www.portoalegre2002.net
www.puebloindio.org
www.saiic.nativeweb.org/brochurespan.html
www.satnet.net/coica/home.htm
www.sep.gob.mx/educacionbasica/educacionindigena
www.uis.unesco.org/en/new
www.unesco.org/culture/development
www.unesco.org/culture/laws
www.unesco.org/education/uie/pdf/bolivia/Pdf
www.unesco.org/education/uie/pdf/ecuador/Pdf
www.unesco.org/education/uie/pdf/guatemala/Pdf
www.unesco.org/education/uie/pdf/mexico/Pdf
www.unesco.org/education/uie/pdf/peru/Pdf
www.uis.unesco.org/en/new
www.unesco.org/wef/countryreports/bolivia/contents.html
www.unesco.org/wef/countryreports/ecuador/contents.html
www.unesco.org/wef/countryreports/guatemala/contents.html
www.unesco.org/wef/countryreports/mexico/contents.html
www.unesco.org/wef/countryreports/peru/contents.html
www.ull.es/español/rela-int/main.htm
www.un.org/
www.unesco.org/culture/development
www.unesco.org/culture/laws
www.unesco.org/general/spa/
www.unicef.org
www.ugt.es/inmigración/oit.htm

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- AECI (1992): *Política comunitaria de cooperación para el desarrollo*, Instituto de Cooperación para el Desarrollo, Madrid.
- A.I. (Amnistía Internacional) (1995): *Los derechos humanos, un derecho de la mujer*, EDAI, Madrid.
- ALMANSA, F. y otros (1996): *1996, Año de la erradicación de la pobreza*, Cristianisme i Justícia, Barcelona.
- AMADIO, M. y LÓPEZ, L.E. (1993): *Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*, CIPCA/UNICEF, La Paz, Bolivia.
- ARANGUREN, L.A. y otros (2000): *El proceso de globalización mundial hacia la ciudadanía global*, Intermón, Barcelona.
- ARGIBAY, M. y otros (1997): *Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación*, Cuadernos de Trabajo nº 19, HEGOA, Bilbao.
- ARIAS ROBLES, M. (2000): *EDUCACIÓN AHORA, rompamos el círculo de la pobreza*, Intermón, Barcelona.
- ARRIOLA PALOMARES, J. y UNCETA SATRUSTEGUI, K. (1990): *1992: Europa-América Latina, un desencuentro anunciado*, ponencia presentada en el Seminario sobre Europa 92 y la Cooperación con América Latina, mes de enero, París.
- ARRURA, M. (1998): *Crisis de la ética y de la racionalidad. El nuevo orden global*, Manos Unidas, nº 5/nov. 1998, Madrid.
- ATTINÁ, F. (2001): *El sistema político global. Introducción a las relaciones internacionales*, Estado y Sociedad nº 88, Paidós, Barcelona.
- BAIGES, S. (2002): *ONGD. Historia, aciertos y fracasos de quienes quieren ayudar al Tercer Mundo*, Intermón Oxfam/ Plaza & Janés Editores, Barcelona.
- BARAHONA, F. (coord.) (1990): *Centroamérica. Derechos Humanos y su protección Internacional. El caso de Honduras*, U Paz /Porvenir, Costa Rica.

- BARRANTES, E. (1989): *Historia de la educación en el Perú*, Mosca azul editores, Lima.
- BIFANI, P. (1999): *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*, IEPALA / UAM Ediciones, Madrid.
- BILBENY, N. (2002): *Por una causa común. Ética para la diversidad*, Gedisa editorial, Barcelona.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2001): *Las argucias de la razón imperialista*, Paidós/Asterisco* nº 6, Barcelona.
- C.E. (1996): *20 preguntas y respuestas sobre el Convenio de Lomé entre la Comunidad Europea y los países del espacio África-Caribe-Pacífico*, Comisión Europea, Dirección General de Desarrollo, Bruselas.
- CHEBEL D'APPOLLONIA, A. (1998): *Los racismos cotidianos*, Biblioteca del Ciudadano, Bellaterra, Barcelona.
- CIPCA (1991): *Por una Bolivia diferente. Aportes para un Proyecto Histórico Popular*, Cuadernos de Investigación nº 34, CIPCA, La Paz, Bolivia.
- CiJ (Cristianisme i Justícia) (1994): *¿Gendarmes o motores de la economía? Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional. A los 50 años de su constitución*, Cristianisme i Justícia, Barcelona.
- COLOM, F. (1998): *Razones e identidad. Pluralismo cultural e integración política*, Anthropos, Barcelona.
- CONGDE (2000): *Propuestas de homogeneización de criterios en la cooperación descentralizada*, CONGDE/AECI, Madrid.
- CONTRERAS, J. (1988) (comp.): *Identidad étnica y movimientos indios*, Editorial Revolución, Madrid.
- COOMBS, PH. H. (1993): *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*, Aula XXI, Santillana, Madrid.
- DÍAZ PINEDA, F., DE MIGUEL, J.M. y CASADO, M.A. (coord.) (1998): *Diversidad biológica y cultura rural en la gestión ambiental del desarrollo*, Mundi Prensa / MultiMedia Ambiental, Madrid.
- EDAI (1995): *Los derechos humanos, un derecho de la mujer*, AI, Madrid.
- FUENTES K., J.A. (1992): *Relaciones económicas internacionales*, FLACSO, Costa Rica.

- GAETE A., M. (1990): *El Fondo Monetario Internacional, los dos últimos convenios. Las tensiones entre la sociedad civil y el Estado*, Alforja, Costa Rica.
- GALEANO, E. (1999): *Patas Arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo veintiuno de España editores, Madrid.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*, Narcea, Madrid.
- GEORGE, S. (1987): *Enferma anda la Tierra*, IEPALA, Madrid.
- GIOVENARDI, E.P. (1993): *Estructuras de pobreza en el agro. ¿Por qué son pobres los campesinos?*, PNUD/OIT, Colombia.
- GONZÁLEZ PÉREZ, M.I. y otros (2001): *Guía de Recursos Didácticos. SIROCO*, Viento Sur/ Gobierno de Canarias, Tenerife.
- GRUZINSKI, S. (2000): *El pensamiento mestizo*, Paidós, Barcelona.
- HARNECKER, M. (2002): *La izquierda después de Seattle*, Siglo veintiuno de España editores, Madrid.
- HOBSBAWN, E. (2000): *La izquierda y la política de la identidad*, Akal, Barcelona.
- JACOBS, M. (1997): *La economía verde. Medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro*, Icaria, Barcelona.
- KEANE, J. (1992): *El liberalismo sitiado*, FLACSO, nº 56, Costa Rica.
- LACOSTE, Y. (1988): *Geografía del Subdesarrollo*, Ariel Geografía, Barcelona.
- LUCHAIRE, F. (1971): *La ayuda a los países subdesarrollados*, Colección ¿qué sé?, Oikos-Tau, Barcelona.
- MADELEY, J. (2002): *El comercio del hambre*, Intermón/Oxfam, Barcelona.
- MANN, M. y WICKHAM, CH. (1993): *La autonomía relativa del Estado*, FLACSO, Costa Rica.
- MARINI, R.M. (1985): *Subdesarrollo y revolución*, Siglo veintiuno, 12º edición (primera edición 1969), México.
- MARTÍNEZ P., J.L. (1988): *Políticas Educativas en Bolivia (1950-1988)*, serie: Cuadernos Educativos nº 27, CEBIAE, La Paz, Bolivia.

- MEDINA, J. (1994): *Del alivio de la pobreza al desarrollo humano. Buscando la Bolivia del próximo milenio*, HISBOL, La Paz, Bolivia.
- MONTOYA, M.A. (1998): *Las claves del racismo contemporáneo*, Ediciones Libertarias/Prodhufo, Madrid.
- NÚÑEZ H., C. (1989): *Educación para transformar*, Alforja, San José, Costa Rica.
- OIT (1991): *Guía para la formulación y evaluación de planes y propuestas de formación*, Ediciones ALCECOOP, Argentina.
- ORTEGA, P. y otros (1996): *La tolerancia en la escuela*, Ariel, Barcelona.
- PETRAS, J.F. (1981): *Clase, Estado y Poder en el Tercer Mundo*, FCE, México.
- PRESTATURIK, O. y ESKULIBURUAK, E. (2001): *La financiación del desarrollo. Flujos privados y Ayuda Oficial al Desarrollo*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria.
- PUJADAS, J.J. (1993): *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Eudema, Salamanca.
- QUINTANA, J.M. (1991): *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de Educación de Adultos*, Narcea, Madrid.
- RAMONET, I. (2002): *Guerras del siglo XXI. Nuevos miedos, nuevas amenazas*, Mondadori, Barcelona.
- RANDEL, J. y GERMAN, T. (1993): *La ayuda al servicio de la diplomacia y el comercio*; art. publicado en Tercer Mundo Económico, vol. 34, segunda quincena de diciembre de 1993, Buenos Aires.
- RICART I OLLER, J. (1994): *El largo éxodo de los REFUGIADOS Y DESPLAZADOS*, Critianisme i Justícia, Barcelona.
- RIVERA A., R. (1992): *Política Local y descentralización*, FLACSO, Costa Rica.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (2002): *Globalización y Estado de bienestar*, La Marea, Islas Canarias.
- ROSETO, F. (1990): *Levantamiento indígena: tierra y precios*, Serie Movimiento Indígena en el Ecuador contemporáneo, CEDIS, Quito, Ecuador.
- SABARIEGO, M. (2002): *La educación intercultural ante los restos del siglo XXI*, Desclée De Brouwer, Bilbao.
- SAGASTUME GEMMELL, M.A. (1991): *Curso Básico de Derechos Humanos*, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos, Guatemala.

- SANCHÉZ TORRADO, S. (1998): *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*, Colección Aprender a Ser, Desclée De Brouwer, Bilbao.
- SANDRI, P.M. (2002): *Dinero ético. La economía alternativa y solidaria*, Intermón/Oxfam.
- SCARDUELLI, P. (1977): *Levi Strauss y el Tercer Mundo*, Colección EV, Villalar, Madrid.
- SCHEURMENN, E. (recomp.) (2000): *Los papalagi (los hombres blancos)*, Integral, Barcelona.
- STEINGERG, S.R- y KINCHELOE, J.C. (1999): *Repensar el multiculturalismo*, Octaedro, Barcelona.
- SUTCLIFFE, B. (1998): *Nacido en otra parte. Un ensayo sobre migración internacional, el desarrollo y la equidad*, Hegoa, Bilbao.
- TOMLINSON, J. (1999): *Globalización y cultura*, Oxford University Press, México.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, PPC, Madrid.
- TRILLA, J. (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Ariel, Barcelona.
- VARGAS, V. y otros (1997): *Más allá de Beijing. Género, cooperación y desarrollo*, Temas de Cooperación nº 9, Coordinadora de ONG para el Desarrollo - España, Madrid.
- VV.AA. (1992): *Cuadernos para la Cooperación. Jóvenes Cooperantes 92*, INJUVE, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- VV.AA. (1992): *Futuro de la comunidad campesina*, CIPCA, La Paz, Bolivia.
- VV.AA. (1992): *Política comunitaria de cooperación al desarrollo*, AECI, Madrid.
- VV.AA. (1994): *Norte Sur. La fábrica de la pobreza*, Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, Popular, Madrid.
- VV.AA. (1995): *La educación de adultos. Situación actual y perspectivas de futuro*, I Congreso Internacional de Educación de Adultos, celebrado en Granada en 1993, Universidad de Granada/UNESCO.
- VV.AA. (1995): *Fines y estructura de la educación peruana*, Diálogos Educativos, Materiales de Trabajo, FORO EDUCATIVO, Lima, Perú.
- VV.AA. (1996): *Pros y contras del Estado de Bienestar*, Tecnos, Madrid.

- VV.AA. (1998): *Antropología de la Educación*, Dykinson, S.L., Madrid.
- VV.AA. (1998): *Cooperación Internacional y Educación Básica*, Ayuda en Acción/ALOP/AYUDA EN ACCION/AID, Lima, Perú.
- VV.AA. (1998): *La Declaración de los Derechos Humanos*, Icaria/Antrazyt, Barcelona.
- VV.AA. (1998): *La realidad de la ayuda 98/99: una evaluación independiente de la ayuda al desarrollo española e internacional*, Intermón, Barcelona.
- VV.AA. (1998): *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*, Temas de Debate, Le Monde Diplomatique, edición española, Madrid.
- VV.AA. (1999): *La Declaración Universal de los Derechos Humanos en su cincuenta aniversario. Un estudio interdisciplinar*, Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao.
- VV.AA. (1999): *Los Derechos Humanos en un mundo dividido*, Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, Bilbao.
- VV.AA. (2000): *Desarrollo y Poder*, Intermón, Barcelona.
- VV.AA. (2000): *El proceso de globalización mundial, hacia la ciudadanía global*, Intermón, Barcelona.
- VV.AA. (2001): *Políticas mundiales, tendencias peligrosas*, CIP/Icaria, Barcelona.
- VV.AA. (2001): *Municipalismo y solidaridad. Guía sobre la cooperación descentralizada*, Colección Cooperación Municipal al Desarrollo nº 5/julio, Confederación de Fondos de Cooperación y Solidaridad, Barcelona.
- VV.AA. (2002): *El derecho a exigir nuestros derechos*, Icaria/Antrazyt nº 178, Barcelona.
- VV.AA. (2002): *Guía del Mundo 2001/2002. El mundo visto desde el Sur*, Fundación Santa María/IEPALA, Madrid.
- VV.AA. (2002): *Desarrollo, ONG y Sociedad Civil*, IntermónOxfam, Barcelona.
- VV.AA. (2002): *Porto Alegre (Foro Social Mundial). Una asamblea de la humanidad*, Icaria/Más Madera, Barcelona.
- WALLERSTEIN, I. y BALIBAR, E. (1988): *Raza, Nación y Clase*, IEPALA, Madrid.

Informes y otros documentos consultados:

Anuario Internacional CIDOC 1998, *Claves para interpretar la Política Exterior Española y las Relaciones Internacionales en 1998*, Fundación CIDOC, Zaragoza, 1999.

Conferencia Mundial de Empleo de la OIT celebrada en 1975 en Ginebra.

Documento de posicionamiento sobre la Conferencia Intergubernamental de 1995, Comité de enlace de ONG de desarrollo ante la unión Europea, Octubre 1995, Bruselas.

Documento elaborado durante la Primera Conferencia Tricontinental de instituciones de defensa y promoción de los Derechos Humanos: *Derechos humanos: solidaridad y desarrollo*, celebrada los días 7, 8 y 9 de noviembre de 1995 en Canarias. Editado por el Diputado del Común de Canarias.

Informe 1995 de la Cooperación al Desarrollo realizado por la Fundación de Cooperación para el Desarrollo, Madrid 1996.

Manual de Gestión del Ciclo de un proyecto. Enfoque integrado y Marco Lógico, Comisión de las Comunidades Europeas, Serie: Métodos e Instrumentos para la gestión del ciclo de proyectos, nº 1/febrero 1993, Comisión de las Comunidades Europeas, España.

Municipio y Solidaridad. Guía sobre la cooperación descentralizada, Cooperación Municipal al Desarrollo nº 5/ julio 2001, Confederación de Fondos de Cooperación y Solidaridad.

Naciones Unidas en Bolivia, PNUD, 1994, La Paz, Bolivia.

Propuesta de Homogeneización de criterios en la Cooperación Descentralizada, Coordinadora de OND para el Desarrollo, España, marzo 2000.

Revisión de Maastricht y del proyecto europeo, Conferencia Intergubernamental 1996, Comité de enlace de ONG de desarrollo ante la unión Europea, Bruselas.

Segunda Jornada Estatal de Cooperación Descentralizada, celebrada los días 15 y 16 de junio de 2000 en Alcorcón, Confederación de Fondos de Cooperación y Solidaridad, febrero de 2001, Colección Cooperación Municipal al Desarrollo nº 4, Barcelona.

Revistas consultadas:

AUTODETERMINACIÓN, *Política y posmodernismo*, nº 11/ diciembre 1993, La Paz, Bolivia.

Caderno de Educação, *Princípios da educação no MST*, nº 8, MST, Brasil.

Cuadernos de Pedagogía, *Una mirada crítica. Educación en Latinoamérica*, nº 308/ diciembre 2001, Madrid.

Cuatro Intermedio, *“Neoliberalismo. Callejón sin salida”*, nº 25/ noviembre 1992, Cochabamba, Bolivia.

ENLACE, *“Política y Derechos Humanos en las Américas”*, vol. 2, nº 3/ octubre 1993, Washington.

Paz y Tercer Mundo, *“¿Cuál es el papel de la Cooperación Progresista?”*, Dossier nº 27, Bilbao.

PROCAMPO, Revista del Desarrollo Rural, *Cooperación internacional para la sostenibilidad*, nº 54/agosto 1994, Bolivia.

Revista Canaria de análisis y opinión, DISENSO *“Globafobias”*, nº 25/ abril 1999, La Laguna.

Revista de Estudios Sociales y de Sociología aplicada, *“Deuda externa y ciudadanía”*, nº 16, enero-marzo del 2002, Cáritas Diocesana, Madrid.

Revista de información y análisis educativo del Movimiento Pedagógico Popular, *“Apuntes Educativos”*, año IV , nº 8/ agosto 1994, La Paz, Bolivia.

Revista de Historia y Sociología de la Educación, TEMPORA, nº 21-22/ 1993, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Tenerife.

ANEXOS

GLOSARIO DE SIGLAS

ACCT	Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (de países de habla francesa)
ACEM	Asociación de Centros Educativos Mayas (Guatemala)
ACNUR	Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados
AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
AGEs	Asociaciones de Gestión Escolar (México)
AIF	Agencia Internacional de Fomento
ALADI	Asociación Latinoamericana de Integración
ALALC	Asociación Latinoamericana de Libre Comercio
ALCECOOP	Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Cooperativa
ALESCO	Organización Árabe para la Educación, la Ciencia y la Cultura
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
APEP	Asociación Peruana de Estudios de Investigaciones para la Paz
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BIRF	Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento (también conocido como BIRD, Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo)
BM	Banco Mundial
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE
CAO	Commonwealth Arts Organization
CE	Comunidad Europea

CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CEBEM	Centro Boliviano de Estudios Multidisciplinarios
CEDEC	Centro de Desarrollo Educativo Comunitario (Bolivia)
CEDLA	Centro de Estudios para el Desarrollo Laboral Agrario
CEH	Comisión de Esclarecimiento Histórico (Guatemala)
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CEPALC	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios (Bolivia)
CESAL	Centro Ecuatoriano de Servicios Agrícolas
CFI	Corporación Financiera Internacional
CICA	Consejo Indígena de Centroamérica
CIDOB	Confederación Indígena del Oriente Boliviano
CIDOL	Centro Intercultural de Documentación (México)
CIDSA	Comisión Internacional de Pueblos Indígenas de Sudamérica
CIECC	Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura
CILA	Centro de Lingüística Aplicada (Perú)
CIPCA	Centro de Investigaciones y Promoción del Campesinado
CISA	Consejo Indio de Sudamérica
CITI	Consejo Internacional de Tratados Indios
CLAC	Central Latinoamericana de Trabajadores
CLOC	Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo
CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya (Guatemala)

CNI	Consejo Nacional Indígena (México)
COB	Central Obrera Boliviana
COCOPA	Comisión para la Concordia y la Pacificación (México)
COICA	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica
COMAL	Comunidades Mayas Alfabetizadas
Commonwealth	Comunidad Británica de Naciones
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo (México)
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador
CONALFA	Comité Nacional de Alfabetización (Guatemala)
CONIC	Comisión Coordinadora Indígena Continental
COPARE	Comisión Parlamentaria de Reforma Educativa (Guatemala)
CPI	Corte Penal Internacional
CREAL	Concertation pour les Relations Europe-Amerique Latine
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CTB	Cooperación Técnica Belga
CTPD	Cooperación Técnica entre Países en Desarrollo
DANIDA	Agencia Danesa para el Desarrollo Internacional
DDHH	Derechos Humanos
DGEI	Dirección General de Educación Indígena (México)
DICOPER	Dirección de Cooperación Externa de Bolivia
DIFEM	Dirección de Financiamiento Externo y Cooperación de Bolivia

DIGEBI	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Guatemala)
DIGEEX	Dirección General de Educación Extra-Escolar (Guatemala)
DINEBI	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Ecuador)
DUDL	Declaración Universal de Derechos Lingüísticos
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
ECOSOC	Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas
EI	Educación Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EM	Empresas Multinacionales
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (Bolivia)
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
FODA	Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas
FORGE	Proyecto de la OIT para el Fortalecimiento Organizativo y Gerencial de Empresas Asociativas en Áreas Rurales en Bolivia
FRMT	Fundación Rigoberta Menchú Tum (Guatemala)
FSM	Foro Social Mundial
G77	Grupo de los 77, conjunto de países en vías de desarrollo creado en 1964 para adoptar posiciones comunes en temas de comercio y desarrollo económico.

GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Cooperación Técnica Alemana)
IDG	Índice de Desarrollo relativo al Género
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IEPALA	Instituto de Estudios para África y Latinoamérica
ILCA	Instituto de Lengua y Cultura Aymará (Bolivia)
ILDIS	Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje (Costa Rica)
INCCA	Instituto de Capacitación Campesina (Bolivia)
INDICEP	Instituto de Investigación Cultural para la Educación Popular (Bolivia)
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEA	Instituto Nacional para la Educación de Adultos (México)
INFARHU	Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos (Panamá)
INS	Institutos Normales Superiores (Bolivia)
INTECAP	Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (Guatemala)
IPDC	Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación
IPG	Índice de Potenciación de Género
IPH	Índice de la Pobreza Humana
IPIB	Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (Ecuador)
IPS	Inter Press Service
ISESCO	Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ITEM	Instituto del Tercer Mundo
MA	Movimiento Antiglobalización
MECyD	Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (Bolivia)
MERCOSUR	Mercado Común del Sur (organización regional creada por el Tratado de Asunción, en 1991, para el establecimiento de un mercado común en Sudamérica)
MINEDLAC	Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe
MINUDEC	Ministerio de Educación (Guatemala)
NNUU	Naciones Unidas
NOEI	Nuevo Orden Económico Internacional
NOMIC	Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OCEPLAN	Oficina Centroamericana de Planificación
ODECA	Organización de Estados Centroamericanos
OEA	Organización de Estados Americanos
OEB	Oficina de Educación Bilingüe (Perú)
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OGs	Organismos Gubernamentales
OI	Organismo Internacional
OIG	Organismos Internacionales Gubernamentales
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial de Comercio

OMGI	Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONGD	Organización No Gubernamental para el Desarrollo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONUDI	Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial
OPEP	Organización de Países Exportadores de Petróleo
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
OUA	Organización para la Unidad Africana
PAIN	Proyecto de Atención Integral al Niño Menor (Guatemala)
PEIB	Proyecto Experimental de Educación Intercultural Bilingüe (Bolivia)
PEMBI	Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (Guatemala)
PIB	Producto Interior Bruto
PIDCP	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PNB	Producto Nacional Bruto
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PREALC	Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe
PROANDES	Programa Subregional Andino de Servicios Básicos contra la Pobreza (UNICEF)
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

PROGUARANÍ	Programa de Desarrollo del Pueblo Guaraní (APG / UNICEF)
PROMEDLAC	Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe
PROMEM	Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (Guatemala)
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión Educativa (Guatemala)
PRONEBI	Programa de Educación Bilingüe Intercultural (Guatemala)
SEBAD	Sistema de Educación Boliviana a Distancia
SEGEPLAN	Secretaría General de Planificación y Programación de la Presidencia (Guatemala)
SEIC	Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (Ecuador)
SELA	Sistema Económico Latinoamericano
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (Bolivia)
SIMAC	Sistema de Formación de Recursos Humanos y Adecuación Curricular (Guatemala)
SIRI	Sistema Regional de Información de la OREALC
UE	Unión Europea
ULEM	Unidades Locales de Educación Maya (Guatemala)
UMSS	Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)
UNEP	Programa para el Medio Ambiente de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
UNRISD	Instituto de Naciones Unidas sobre Estudios del Desarrollo Social

UNU/WIDER	Instituto Mundial para el Desarrollo de la Investigación Económica (perteneciente a la Universidad de las Naciones Unidas)
URL	Universidad Rafael Landívar (Guatemala)
USAID	The United States Agency for International Development
USIPE	Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa (Guatemala)
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
VAIPO	Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios (Bolivia)
VEA	Viceministerio de Educación Alternativa (Bolivia)
VEIPS	Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria (Bolivia)
WCEFA	Conferencia Mundial de Educación para Todos

INSTRUMENTOS INTERNACIONALES
Y
MARCOS LEGALES NACIONALES CITADOS

INSTRUMENTOS INTERNACIONALES:

Cartas:

Carta de las Naciones Unidas (1945).

Carta Internacional de Derechos Humanos (1966).

Carta de los Derechos y Deberes Económicos de los Estados (1974).

Carta de Belgrado (1982).

Carta Africana de los Derechos Humanos y de los pueblos (1991).

Carta de París (1992).

Pactos:

Pacto de Bogotá (1948).

Pacto Andino (1969) relanzado en 1996.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).

Protocolos:

Protocolo Facultativo del PIDCP (1966).

Segundo Protocolo Facultativo (1972).

Tratados:

Tratado de Westfalia (1648).

Tratado de Viena (1648).

Tratados de Paz (1919).

Tratado del Cairo (1945).

Tratado de Asunción (1971).

Tratado de misiles antibalísticos (1972).

Tratado INF (1987).

Tratado de Moscú (1991).

Convenios y convenciones:

Convención ruso-polaca (1767/1775).

Convención Cultural Europea (1954).

Convenio sobre poblaciones indígenas y tribuales (1957).

Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1960).

Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1969).

Convenio "Andrés Bello" de Integración Educativa, Científica y Cultural de los Países Andinos (1970).

Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972).

Convenio sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes (1991).

Acuerdos:

Acuerdo de Cartagena (1969).

Acuerdo Cultural Nórdico (1971).

Acuerdos de Lomé (1975).

Acuerdos de Kioto (1997).

Resoluciones:

Resolución 27/2974 de 5/1/73 de la Asamblea General.

Resolución 3201/1974 de la Asamblea General.

Resolución 4 (XXXIII) de 21/2/77 de las Naciones Unidas.

Resolución 41/187 de 1986 aprobado por la Asamblea General.

Resolución de las NNUU nº 1373/28 de 2001 del Consejo de Seguridad.

Estatutos:

Estatuto de Roma (1998).

Declaraciones:

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Declaración de expertos sobre los problemas raciales (1950)

Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional (1966) y (1994).

Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social (1969).

Declaración de Caraballeda (1971).

Declaración de Tbilisi (1972).

Declaración de Ammán (1976).

Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos (1976).

Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (1978).

Declaración sobre los principios fundamentales relativos a la contribución de los medios de comunicación de masas al fortalecimiento de la paz y la comprensión internacional, a la promoción de los derechos humanos y a la lucha contra el racismo, el apartheid y la incitación a la guerra (1978).

Declaración de Bogotá (1978).

Declaración de México (1979).

Declaración de México sobre Políticas Culturales (1982).

Declaración del Derecho al Desarrollo (1986).

Declaración sobre la cooperación económica internacional (1990).

Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990).

Declaración de Quito (1991).

Declaración de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente y el Desarrollo (1992).

Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1993).

Declaración de Copenhague sobre desarrollo social (1995).

Declaración de Beijing (1995).

Declaración de principios sobre la tolerancia y plan de acción de seguimiento de las NNUU (1995).

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1996).

Declaración de Panamá (2000).

Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001).

Declaración de Durban (2001).

Declaración de Santo Domingo (2002), OEI.

Declaración de Bruselas (2001).

Proyectos de Declaración:

Proyecto de Declaración sobre los derechos de las poblaciones indígenas (1994).

Recomendaciones:

Recomendación sobre la educación para la comprensión y la paz internacionales y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales” (1974).

Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (1976).

Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural (1976).

Recomendación n° 27/1982 aprobada por la Conferencia Mundial de Políticas Culturales.

Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular (1989).

Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, el entendimiento internacional y la tolerancia (1995).

MARCOS LEGALES NACIONALES:

Cartas y constituciones:

Carta de derechos y libertades canadiense, 1981.

Constitución Política de la República de Guatemala de 1985.

Constitución Política del Perú de 1993.

Constitución Política del Estado República de Bolivia, reformada en 1994.

Constitución Política de la República de Ecuador, 1998.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reforma aplicada 14/06/2002.

Declaración:

Declaración de Derechos de los EEUU (1791).

Leyes:

Ley de Reforma Educativa, D.L. n° 19326 de 1972, Perú.

Ley General de Educación N° 23384 de 1982, Perú.

Ley de Educación Nacional, Decreto n° 19-91 del Congreso de la República de Guatemala.

Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana, Ley n° 150 de 20 de abril de 1992.

Ley General de Educación de la Secretaría de la Educación Pública (13/07/93), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 19 de julio 1993, México.

Ley de Participación Popular, Ley n° 1551 publicada el 21 de abril de 1994 en la Gaceta Oficial de Bolivia.

Ley de Reforma Educativa n° 1565 de julio de 1994, Bolivia.

Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo BOE n° 162, de 8 de julio de 1998, España.

Reforma de la Ley Orgánica sobre derechos y libertades de extranjeros en España y su integración social (L.O. 8/2000 de 22/12/00).

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación, B.O.E. n° 307 de 24 de diciembre de 2002, España.

Acuerdos:

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1989), México.

Acuerdo sobre la Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas (1995), Guatemala firmados en México.

Acuerdo para la creación de la DIGEBI n° 726-95, Guatemala.

Acuerdos sobre Derechos y Culturas Indígenas de San Andrés (1996), México.

Acuerdos de Paz (1996), Guatemala.

Resoluciones:

Resolución ministerial N° 0005229 de Ecuador.

Reglamentos:

Reglamento sobre la participación de los padres de familia en el proceso educativo desarrollado en los centros educativos públicos, Decreto n° 020-98-ED de 11/11/98, Perú.