

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESQUEMAS DE INTEGRACIÓN
LATINOAMERICANOS: EL CASO DE LA COMUNIDAD ANDINA**

CARLOS ANDRÉS RIVERA RODRÍGUEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
BOGOTÁ D.C.
2009**

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LOS ESQUEMAS DE INTEGRACIÓN
LATINOAMERICANOS: EL CASO DE LA COMUNIDAD ANDINA**

CARLOS ANDRÉS RIVERA RODRÍGUEZ

**Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Estudios
Latinoamericanos**

**Director
ARTURO CANCINO CADENA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
BOGOTÁ D.C.
2009**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C. 6 de julio de 2009

Para la luz de mi vida, mi inspiración y a quien anhelo y construyo un futuro digno y feliz. Mi hijo, mi Alejandro, mi campeón.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco la oportunidad que me brindaron mis padres al estudiar, aprender más y ser un mejor profesional, sin ellos y sin su sabia presión, no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

Al profesor Arturo Cancino Cadena, quien con su constante y reiterado apoyo, paciencia, sabiduría y sencillez, condujeron el desarrollo de este trabajo a su feliz culminación, le estaré eternamente agradecido y para mi es y será ejemplo de profesionalismo.

A mi amiga Dayanna Sánchez, compañera y hermana quién me dio la idea de realizar este trabajo y que con su apoyo intelectual y moral vi otras posibilidades en las ciencias sociales.

Y a mis amigos y compañeros que estuvieron pendientes de la realización de esta investigación, me dieron ánimos en los momentos más difíciles y compartieron mis alegrías.

CONTENIDO

	pág.
<u>INTRODUCCIÓN</u>	14
<u>1. INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN: VEHÍCULOS PARA EL DESARROLLO</u>	19
<u>1.1 LA INTEGRACIÓN EN AMÉRICA LATINA: ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS CONCEPTUAL</u>	20
<u>1.2 EL ANÁLISIS DESDE GRAMSCI Y FREIRE: EDUCACIÓN PARA LA CONCIENCIA</u>	34
<u>2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO Y EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN</u>	45
<u>2.1 LA RELACIÓN EDUCACIÓN-CIENCIA-TECNOLOGÍA: VEHÍCULOS DEL DESARROLLO</u>	46
<u>2.2 LA EDUCACIÓN EN EL SICA: INDICADORES, NORMATIVAS, PLANES Y AVANCES</u>	52
<u>2.2.1 Indicadores socio-económicos generales y educativos</u>	52
<u>2.2.2 Educación en el SICA</u>	56
<u>2.3 LA EDUCACIÓN EN EL MERCOSUR: INDICADORES,</u>	67

NORMATIVIDAD, PLANES Y AVANCES

<u>2.3.1 Indicadores socio-económicos generales y educativos en el MERCOSUR</u>	67
<u>2.3.2 La educación en el MERCOSUR</u>	69
<u>2.4 EL REFERENTE DE LA UNIÓN EUROPEA</u>	79
<u>3. COMUNIDAD ANDINA Y EDUCACIÓN</u>	84
<u>3.1 ESTADÍSTICAS SOCIO-ECONÓMICAS GENERALES Y EN EDUCACIÓN DE LOS PAÍSES ANDINOS</u>	84
<u>3.2 NORMATIVIDAD ANDINA EN MATERIA EDUCATIVA</u>	86
<u>3.3 EL CONVENIO ANDRÉS BELLO</u>	95
<u>3.4 UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR</u>	98
<u>3.5 CÁTEDRA DE INTEGRACIÓN, DECISIÓN 594</u>	100
<u>4. CONCLUSIONES</u>	103
<u>4.1 LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE LA INTEGRACIÓN</u>	103
<u>4.2 CONSIDERACIONES FINALES</u>	108
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	112

INTRODUCCIÓN

El siglo XX se caracterizó por su vorágine de hechos y eventos que de alguna manera le dieron forma al presente siglo, su ritmo vertiginoso fue incomparablemente distinto al de los siglos anteriores y la humanidad nunca había presenciado un desarrollo material sin igual. Los hechos políticos, económicos, sociales y culturales abarcaron todas las naciones, los géneros, las religiones y las razas. Aunque la desigualdad y la pobreza también fueron creciendo en comparación con los nuevos estándares y calidad de vida. Se habló del desarrollo como teoría, se plantearon explicaciones del surgimiento de la desigualdad y la pobreza, así como esfuerzos para superar estas dificultades, todos válidos y cuestionables a la vez. En este marco, la integración latinoamericana se planteó también como parte de una propuesta para superar el subdesarrollo, la desigualdad y la pobreza.

Los avances teóricos que desde Europa se hicieron en materia de integración, fueron observados por estudiosos de América latina que pretendieron lograr algo parecido teniendo en cuenta las facilidades que una historia reciente y un lenguaje común les permitía, por eso los esquemas de integración nacieron como una posibilidad de alcanzar el desarrollo y llevar a los países de estas tierras a competir en niveles similares a los de las potencias. Claro está que a esta pretensión, concurrieron una serie de eventos que determinaron el rumbo de la historia y de las teorías: la guerra fría, la políticas para detener el avance del comunismo en América latina, la crisis de los combustibles de los años setenta, las dictaduras del cono sur, las guerras civiles de Centroamérica, la caída del muro de Berlín y de la Unión Soviética, el ascenso del neoliberalismo y la globalización, entre otras tantas.

Pese a estos cambios, los esquemas de integración se mantuvieron inertes frente a la avalancha de transformaciones y en sus intentos por permanecer y

desarrollarse, nunca despegaron su visión de lo que la economía y el comercio podían ofrecerles, ya sea en un ambiente proteccionista o de libre mercado.

La integración en América latina descuidó los aspectos que podrían hacerla firme y adaptable: no hubo un interés por hacer partícipe a la sociedad civil de las negociaciones en los tratados de integración, tampoco se le consultó si quería hacer parte de ellos, simplemente se entendió que los beneficios llegarían de manera automática a ella, tan solo si se cumplieran los objetivos y mandatos suscritos en aquellos tratados.

El énfasis en el comercio y la economía dejó en un segundo plano a la cultura, la educación, el desarrollo de ciencia y tecnología, no solo en el plano de las relaciones internacionales, sino también en el nacional, descuidando así que el ideal ilustrado de la libertad y el progreso por medio del conocimiento, la educación y la ciencia fueran sólo eso, una utopía.

Aunque no sólo se trataba de los esquemas de integración, era también una situación persistente en las políticas estatales de cada nación latinoamericana, donde sobrevivía aún el espíritu pre-moderno de una sociedad corporativa, desigual y excluyente.

Con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, la era digital y lo que ha traído la globalización, se despertó el interés por saber que necesitan estos pueblos para insertarse realmente en el mundo actual, aparte de mercados libres y de postulados neoliberales, la preocupación es por la educación y la formación de la presente generación en América latina y lo que pueda construir en el futuro; hoy en día los resultados evidencian que cada vez más latinoamericanos ven comprometido su futuro al no encontrar permanencia en la educación básica secundaria y fácil acceso a las universidades y a centros de educación superior de calidad, por lo que los caminos son empleos poco remunerados y en algunos casos la delincuencia y actividades ilegales.

Se han cuestionado las políticas estatales frente a la educación, las cuales han intentado avanzar con el paso del tiempo y con el cambio de los paradigmas,

pero han terminado en fracasos al no considerar elementos de orden interno mínimos, como los niveles socio-económicos de la mayoría de la población en condiciones de estudiar. Incluso se confunden conceptos como calidad y cantidad, al tratar de dar mayor cobertura sin mejorar las prácticas pedagógicas y los elementos físicos para brindar una adecuada formación. Los intentos han sido infructuosos, cada vez más niñas, niños y jóvenes no empiezan o terminan sus estudios y los que logran culminarlos presentan deficiencias cognitivas y conceptuales serias que impiden su acceso a la educación superior o su desempeño dentro de la misma.

El presente estudio se abordará a partir del análisis de las teorías del desarrollo que se han planteado en América Latina y de las que a partir de éstas se han planteado para formular la integración, así como de las teorías que han venido surgiendo en el marco de la globalización y el neoliberalismo, y desde allí, indagar sobre la educación y las políticas educativas en los esquemas de integración latinoamericanos y el esquema europeo, compararlos y determinar sus avances, retrocesos y marco jurídicos, y como estos difieren o se asemejan al esquema andino de integración.

Respecto a la metodología utilizada, el estudio fue realizado a partir del manejo de fuentes secundarias, recopiladas y revisadas de bibliografías y documentación relacionada con las teorías de la integración, los modelos de desarrollo, las obras de Antonio Gramsci y Paulo Freire y aspectos relacionados con la integración subregional centroamericana, sudamericana y andina. Las fuentes bibliográficas se obtuvieron de la consulta en bibliotecas, a través de la Internet y de las páginas de los esquemas de integración. Esta investigación se basa en la investigación documental, que según Héctor Luis Ávila, es una técnica que permite obtener documentos nuevos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información (Ávila, 2006). Por lo que se realiza

una investigación bibliográfica especializada para producir nuevos asientos bibliográficos sobre un particular.

Las técnicas empleadas para realizar este tipo de investigación y que se utilizaron en este estudio son: la elaboración de fichas bibliográficas y hemerográficas, las cuales permitieron localizar oportunamente el material consultado; la elaboración de un esquema de trabajo, que identifica la estructura del escrito y la orientación de la investigación; la lectura minuciosa de la bibliografía, que implicó una reflexión e interpretación, ideas y conclusiones que se recopilaron en: fichas de contenido, las cuales contienen las ideas más importantes y permiten el fácil acceso de datos e ideas ajenas o propias.

Los interrogantes que orientarían el desarrollo de la presente investigación, son si ¿contribuyen de manera significativa las políticas de educación en la dinamización de la integración latinoamericana? Y ¿cuál ha sido el papel de la educación en los procesos de integración Latinoamérica?

Durante cuatro capítulos la investigación pretenderá dar respuesta a estas preguntas. En primer lugar, se analizará el concepto de integración, haciendo un recorrido por las principales teorías de la integración en América Latina y en paralelo a las teorías del desarrollo de la región y su historia; a continuación se hablará del aporte teórico de Antonio Gramsci y Paulo Freire, que ofrecerán explicaciones para entender lo que debería ser la educación en Latinoamérica. En el segundo capítulo, se detallará cómo la relación entre educación, ciencia y tecnología aportaría de manera fundamental al desarrollo de los países latinoamericanos y se tomará como referencia la experiencia de países asiáticos como Taiwán y Corea del Sur, para luego observar y analizar las características de la educación en Centroamérica y Suramérica, partiendo del análisis de datos socio-económicos y educativos de los países que conforman cada uno de los esquemas de integración, se analizarán sus normativas, políticas, instituciones y resultados en educación del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), y el Mercosur, por último se presentará una descripción breve de los aportes en

educación desarrollados en la Unión Europea, como punto de referencia. En el tercer apartado, se analizará el papel de la educación en la Comunidad Andina, donde se revisarán la agenda social andina y los avances que se han logrado en materia educativa, especificando en la normatividad, los aportes del Convenio Andrés Bello, la Universidad Andina Simón Bolívar y la Cátedra de Integración. El cuarto capítulo presentará las conclusiones del estudio, redondeará en la forma como la educación podría afirmar la integración y llevar sus beneficios a la sociedad civil vinculada con la CAN.

Al final se añaden varios anexos que con datos estadísticos sobre población, economía e indicadores sociales y educativos, podrían complementar la información presentada.

La pertinencia del presente estudio radica en el análisis de la actualidad de los esquemas de integración latinoamericanos, vistos desde algunos de los aspectos por los que están siendo cuestionados y replanteados, la educación y la participación de la sociedad civil; la visión teórica que se aporta resulta importante en la medida que a partir de ella podrían surgir más interrogantes, alternativas y soluciones justas y dignas para el desarrollo de estos pueblos.

1. INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN: VEHÍCULOS PARA EL DESARROLLO

El concepto de integración se podría concebir como un *proceso convergente, deliberado (voluntario) –fundado en la solidaridad-, gradual y progresivo, entre dos o más Estados, sobre un plan de acción común en aspectos económicos, sociales, culturales, políticos, etcétera*" (Mariño, 1999, p. 112)., en el que también interactúan actores estatales y no estatales, los cuales persiguen objetivos políticos, sociales y económicos y su función principal es lograr su propia consolidación, teniendo como principales beneficiarios a los Estados y a la sociedad civil.

Es así que se plantea un marco donde se construyen realidades sociopolíticas con un cierto grado de interdependencia, donde se incluyen aspiraciones nacionales y se involucran a los pueblos para participar de un proyecto que beneficiaría, supuestamente, a la sociedad en general.

Así mismo, para Edgar Vieira, la integración debe ir más allá de la simple relación comercial, pues la clave de la integración es el sentimiento de "comunidad" existente o alcanzable, y éste solo se obtiene en una integración política que haya considerado elementos comunes, entre otros, en los campos histórico, cultural, antropológico, sociológico, religioso, en fin, en variables profundas que permitan precisar identidades (2005a). Es decir, el proceso de integración debería ser integral, tomar en cuenta todos los aspectos que podrían darle identidad a una comunidad y poder llegar de manera concertada a unos objetivos comunes y donde las posibilidades de construcción de un futuro se verían mediadas por el diálogo entre Estados.

La integración como proceso político, económico, social y cultural podría construir en las sociedades sentimientos de identidad con su región, solidaridad con sus similares, con el fin de lograr los objetivos comunes que podrían significar estos tratados. La integración puede verse también como una posibilidad para

crear valores colectivos e impulsar a los pueblos hacia un desarrollo pleno desde su reconocimiento como sujetos históricos y factores de cambio para toda una región, es por esto que la educación juega un papel vital en estos procesos, dado su carácter formativo, de suponer la base para la creación de ciencia y tecnología y sobretodo de permitir una mejora notable en las condiciones de vida de los ciudadanos.

La hipótesis a desarrollar en la presente investigación es que dado su papel de reproductor y transmisor de un orden político y social determinado, la educación tiene una labor fundamental en la creación de los procesos de integración, al ser el vehículo donde las sociedades puedan aprender, conocer y participar activamente de esta.

1.1 LA INTEGRACIÓN EN AMÉRICA LATINA: ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS CONCEPTUAL

América Latina, al igual que el resto del mundo, no estuvo ajena a las primeras iniciativas de integración que surgieron durante la segunda mitad del Siglo XX. La constitución de acuerdos como la ALALC, el Mercado Común Centroamericano, y el Pacto Andino, que más adelante terminaría conociéndose como Comunidad Andina, son contemporáneos al proceso de evolución de la integración europea. En la mayoría de estudios sobre la integración latinoamericana se distinguen dos etapas de regionalismo¹: un *regionalismo cerrado* que avanza hasta los años noventa del siglo XX, y luego con el avance de la globalización y del neoliberalismo, se plantea un *regionalismo abierto*, el cual está siendo debatido y actualmente se han planteado dinámicas distintas como las del *regionalismo autónomo*.

¹ Joseph Ibáñez lo define como la integración por bloques de países de una misma región geográfica y jalonada por la iniciativa gubernamental, involucra actores estatales de una misma región geográfica en la constitución de una institucionalidad que viabilice la integración de sus países. (1999)

La teoría del regionalismo cerrado fue desarrollada a finales de los años cuarenta y comienzos de los cincuenta por la CEPAL, dirigida en ese entonces por Raúl Prebisch, quien en el marco de la escuela estructuralista del desarrollo abordó el tema de la integración mediante la teoría *Centro-Periferia*.

Éste análisis parte de la identificación de las diferencias abismales que existen entre los grandes centros económicos, “metrópolis”, y las economías periféricas, o como lo plantea Prebisch la diferencia entre el comercio y las estructuras económicas en el hemisferio norte y el hemisferio sur.

La escuela estructuralista explica dichas diferencias con base en el hecho de que el Centro cuenta con formas de producción mucho más modernas y diversificadas, lo que permite una mayor capacidad productiva y por lo tanto mayores recursos para generar innovaciones tecnológicas; mientras que la periferia, de carácter generalmente mono-exportadora, no cuenta con recursos necesarios para invertir en investigación científica ni tecnológica, lo que impide igualmente una mayor diversificación productiva. Con respecto al comercio, la CEPAL plantea que el incremento en los precios de los bienes producidos en el centro produce una disminución de los ingresos reales en la periferia, lo que a su vez dio origen a la *teoría del deterioro de los términos de intercambio*².

Los planteamientos de la teoría *Centro-Periferia*, se relacionan con lo expuesto por Immanuel Wallerstein, referido por Édgar Vieira, con su teoría de *sistema-mundo*. Dicha teoría plantea la idea de “un sistema de economía mundo capitalista que se expande por la división del trabajo incorporando otras zonas de

² Prebisch demostró que la teoría neoclásica del comercio internacional, en la cual un aumento de productividad en el centro surgida como consecuencia del progreso técnico, implicaba una disminución de los precios relativos de los productos y consecuentemente un incremento en los niveles de renta real media de los habitantes de la periferia, era falsa, ya que en Latinoamérica estaba ocurriendo lo contrario: el incremento de los precios en el Centro, traía como consecuencia una disminución considerable de los ingresos reales de la periferia, lo cual originaba una concentración en el Centro de los beneficios que generaba el progreso técnico, debido a que las estructuras productivas de la Periferia eran especializadas y heterogéneas en contraposición a las del Centro que se caracterizaban por ser homogéneas y diversificadas. Esta situación causaba una mayor vulnerabilidad a los cambios mundiales a los países pertenecientes a la Periferia, debido a su peligrosa dependencia a la exportación de materias primas. Cfr. Raúl Prebisch, “*Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico*”. (Naciones Unidas, 1952)

imperios mundos o de mini-sistemas, con un flujo de plusvalía de las periferias hacia los centros donde se encuentran actividades monopólicas, en alternancia de ciclos de expansión y estancamiento de la economía mundo.” (2005b, p. 278)

Otro de los análisis que buscaba comprender el atraso en el desarrollo surgió con la *teoría de la dependencia*, que influenciada por el trabajo realizado por la escuela estructuralista, presentó una explicación de carácter histórico.

En América Latina las condiciones externas surgen como una impronta estructural que determina la integración de la economía, de las clases sociales y de la conformación del Estado, con las economías centrales y a su vez, según Fernando Henrique Cardoso, como en la articulación de esas mismas clases y en el tipo de organización económica y política que prevalece en el interior de cada situación de dependencia. (Cardoso, 1981)

Por lo que en la inserción en la economía capitalista la región quedó supeditada a ser parte de la periferia y de esta misma manera, en el interior de los países, sucede lo mismo, donde existen clases sociales dependientes de otras y mercados y economías locales dependientes de otros. En opinión de Theotonio dos Santos, la situación básica de dependencia conduce a una situación global de los países dependientes que los sitúa en retraso y bajo la explotación de los países dominantes. (Dos Santos, 1980)

En el contexto que representaron los eventos que estaban ocurriendo en el plano internacional (la posguerra, la Guerra Fría, el intento de los EE.UU. por no permitir el avance del comunismo en Latinoamérica y así mismo el crecimiento de la economía estadounidense y la recuperación de las europeas), se desarrolló una integración semi-cerrada, que se percibía como la mejor estrategia para permitir a los países el avance de la industrialización mediante la protección de las economías a escala regional, superando en conjunto las asimetrías existentes para insertarse a los mercados internacionales altamente competitivos y diversificados. Ángel Casas señala que:

... de esta manera se lograría sustituir el proteccionismo nacional, que había proliferado grandemente sobre todo en los años treinta (...) El espacio económico así ampliado, creaba nuevas oportunidades de inversión para sustituir racionalmente importaciones, y además permitía la generación de economías de escala; en otras palabras, la integración eliminaba las ineficiencias que inevitablemente se presentaban cuando se promueve la industrialización en mercados de una reducida dimensión. (2005, p. 51)

Todos estos planteamientos influenciaron en las concepciones de aquel entonces, lo que generó como resultado que los países latinoamericanos concibieran que alcanzar el desarrollo significaba dedicarse a la industrialización mediante una política de sustitución de importaciones, en la cual el Estado intervenía de manera deliberada en las dinámicas del mercado, dando prioridad a la industria nacional para de ésta forma producir un desarrollo “hacia adentro”.

Es así como surgen en los años 60 del siglo XX los primeros esquemas de integración en América Latina, tales como la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, ALALC, la Organización de Estados Centroamericanos, ODECA, ambos nacidos en 1960, y el Pacto Andino o Grupo Andino, GRAN, que surge en 1969. Tanto la ODECA como el Grupo Andino tuvieron como principal objetivo promover el desarrollo de cada uno de los países asociados mediante la ampliación del mercado y de programas de desarrollo conjuntos. Además, su desarrollo institucional se inspira en el planteado por el proceso de integración llevado a cabo en Europa que se desarrolló a partir de los planteamientos del *Funcionalismo y del Neofuncionalismo*.

En la teoría del funcionalismo, de acuerdo con Edgar Vieira, Mitrany sugería que, ante la creciente complejidad de los sistemas gubernamentales, el Estado moderno se veía en una incapacidad de satisfacer las necesidades básicas –en seguridad y bienestar- de su población. Tales necesidades no sólo creaban la demanda de especialistas altamente entrenados en el nivel nacional, sino que

también contribuirían a la emergencia de problemas esencialmente técnicos en el nivel internacional. Para colmar esta carencia, proponía la creación paulatina de una red de organizaciones internacionales que irían asumiendo la gestión de sectores concretos –agricultura, energía, transporte, defensa, entre otros-. (2005b, p. 248)

Se gestaría así un sistema territorial de transacciones, encargado de satisfacer –con la colaboración de los gobiernos estatales y de las poblaciones de los distintos Estados- las necesidades básicas de los ciudadanos. Así, poco a poco surgiría entre los ciudadanos de los Estados participantes en el experimento, la conciencia de estar vinculados a los demás por una red cada vez más densa de intereses comunes. De este modo, la percepción de que las organizaciones son útiles para satisfacer las necesidades cotidianas, llevaría a una transformación gradual de las actitudes de los individuos, que produciría una paulatina transferencia de las lealtades –hasta entonces concentradas en los respectivos gobiernos- hacia las distintas organizaciones internacionales encargadas de la satisfacción de intereses. Mediante este método y a partir del desarrollo de la conciencia de las ventajas de la cooperación internacional, se eliminarían las actitudes ultra nacionalistas irracionales que, según el análisis funcionalista, son un factor fundamental en el estallido de los conflictos internacionales violentos: *Se pensaba que esta actividad de cooperación contribuiría a la paz mundial y permitiría reorientar la actividad internacional.* (Vieira Posada, 2005a, p. 103)

Posteriormente aparece el neofuncionalismo, cuyos planteamientos servirían para sentar las bases teóricas de la Comunidad Europea y que promulgaban una integración primordialmente económica debido a que, como lo señala Vieira: *el ser humano no actuaba siempre por razones altruistas, por lo cual muchas veces la efectividad de la integración, más que de los propósitos, dependería del grado de expectativa sobre “utilidades” que generase* (2005a, p. 103). Es de esta manera que la integración social y política quedó relegada por la económica, lo cual puede constatarse en los procesos de integración que se han

desarrollado en América latina, los cuales: *se han fundamentado en simples expectativas de ganancias comerciales, y no en la construcción de un proceso sobre consideraciones más profundas de orden ideológico y político*³. El Neofuncionalismo se constituyó en una teoría de mediano alcance, lo cual le permitió presentarse bastante temprano como un análisis convincente y útil de la situación europea (Dougherty, 1993)

Tanto la ODECA como el GRAN, se gestaron, en cierta forma, imitando el proceso llevado a cabo en Europa, creando instituciones donde se reflejaba el funcionalismo y, además, fortaleciendo sus economías y mercados internos a partir del desarrollo hacia adentro que recomendaba la CEPAL en ese entonces, insistiendo de manera específica en la profundización de la integración comercial y económica.

Sin embargo, es con la llegada del modelo de desarrollo neoliberal que los esquemas de integración en América Latina van a sufrir una transformación profunda debida al colapso del modelo de industrialización por sustitución de importaciones y del regionalismo cerrado. La opción del modelo neoliberal se pensó como factible para enfrentar la economía planificada de la Unión Soviética en el marco de la guerra fría, pero es con la llegada al poder de Ronald Reagan y de Margaret Thatcher a EE.UU. e Inglaterra, respectivamente, que se dio el impulso para la concreción de las políticas neoliberales y la definitiva supresión del keynesianismo y, por ende, del estado de bienestar.

En los setenta y la primera mitad de los ochenta, para América Latina la situación internacional era desfavorable a raíz de la elevación exagerada de los precios del petróleo y la necesidad de los gobernantes de turno de solicitar más créditos para mantener los subsidios y cubrir el déficit estatal, esto hizo que la

³ Sin embargo, el profesor Vieira cita a Ernst Haas señalando que tarde o temprano el fin único de obtener ganancias económicas resultaba efímero ya que *no está reforzado por un compromiso filosófico o ideológico profundo. Un proceso que se construye y se proyecta desde intereses pragmáticos, está destinado a ser un proceso frágil, susceptible de revertirse.* (Vieira Posada, Integración y Tratados de Libre Comercio, 2005)

deuda externa fuera creciendo desmedidamente, generando una crisis de pagos que fue traduciéndose en la incapacidad cada vez mayor de los Estados del tercer mundo en general, para responder a sus obligaciones⁴. El Estado tuvo que empezar a reducir los gastos sociales y de inversión y recurrir a nuevos préstamos, lo que se constituyó un efecto de “bola de nieve”. Una de las maneras de suplir el percance fue la de imponer impuestos al trabajo asalariado, y al consumo masivo, de allí que cada vez fuesen mayores los aumentos al IVA y a los impuestos en cada país.

La intervención de los organismos multilaterales de crédito y sus recetas para palear la crisis y garantizar el pago de las obligaciones por deuda externa hicieron que los Estados redujeran su tamaño, privatizaran sus empresas y fueran desmontando subsidios a los trabajadores, congelando nóminas y aumentos de sueldos. Estas medidas estaban recogidas en un programa, que para el caso de América Latina se aplicaría y sería conocido como *Plan Baker*,⁵ que declaraba como principal objetivo “promover el logro de una recuperación de las economías deudoras que les permitiera restablecer su capacidad de pago de la deuda externa. En este sentido, coincidía con un viejo reclamo de los países en desarrollo, muchas veces desoído por los países centrales.” (Escudé, 1998)

Frente a este panorama, se adoptaron medidas más radicales y que permitieron el paso definitivo hacia el nuevo modelo de desarrollo. Siguiendo el

⁴ Un ejemplo de este tipo de decisiones fue la tomada en el Perú en el primer gobierno de Alan García, ya que se condicionó el pago de la deuda externa al desarrollo ó aumento de las exportaciones, por lo que los pagos de la deuda fueron imposibles de pagar y los organismos internacionales de crédito dejarían de prestarle dinero al Perú, acentuando la crisis que vivió este país a finales de los ochenta y principios de los noventa.

⁵ En cierto modo, la propuesta de Baker establecía roles para los actores involucrados: los deudores debían lograr una tasa más alta de ahorro y de inversión internos a fin de propender al crecimiento sostenido, para lo cual debían continuar aplicando los ajustes de corto plazo indicados por el Fondo Monetario Internacional junto con políticas macroeconómicas aperturistas y de libre mercado, para que la inversión privada encontrara condiciones propicias; los organismos financieros internacionales y los bancos comerciales, por su parte, debían proveer el apoyo financiero necesario a estas políticas. En: (Escudé, 1998)

decálogo del Consenso de Washington (1990)⁶, en los países latinoamericanos el papel del Estado se redujo, ya no intervenía en la economía pero tampoco lo hacía para suplir necesidades básicas de algunos sectores de la población; el gasto social se disminuyó, al igual que las garantías de los trabajadores; se favoreció esencialmente al sector privado porque obtuvo el manejo de grandes empresas, antes estatales; los intercambios comerciales fueron en su mayoría desfavorables a las industrias nacionales, pues la entrada de grandes empresas por la “apertura económica” hizo imposible la competencia, por ello la industria nacional de los países del Tercer mundo se vio desfavorecida y posteriormente empezó a desaparecer. Todo este proceso tuvo lugar durante más de veinte años y solo hasta ahora comienzan a hacerse notorios los efectos.

Respecto a los esquemas de integración, los países latinoamericanos se vieron en la imposibilidad de cumplir con los compromisos pactados en ellos, por lo que pasan a un segundo plano para poder estabilizar los asuntos propios de cada nación. Ángel Casas advierte que, para el caso específico del GRAN, “los compromisos adquiridos del programa de liberalización comercial se incumplen, se dejan de aplicar los programas de desarrollo industrial conjunto junto a la decisión de algunas naciones de modificar unilateralmente algunas políticas comunitarias en el tema de inversión extranjera” (2005, p. 178)

El panorama internacional que exigía grandes cambios en las estructuras locales y la crisis que cada uno de los países latinoamericanos vivía, de cierta manera incidiría a que las instancias técnicas andinas y centroamericanas y a las propias autoridades gubernamentales a identificar que la concepción de una

⁶ Según el profesor Jairo Estrada Álvarez: (...) el Consenso puede ser caracterizado como un programa político de síntesis de unas propuestas de política neoliberal y de una experiencias de políticas de ajuste estructural que se homogenizaron y se pretendieron generalizar en la forma de un recetario. Los temas del Consenso son: 1. Disciplina fiscal. 2. Cambios en las prioridades del gasto. 3. Reformas tributarias orientadas a buscar bases impositivas amplias y marginales. 4. Liberalización financiera, especialmente de los tipos de interés. 5. Búsqueda y mantenimiento de la estabilidad de precios y de tipos de cambio competitivos. 6. Liberalización comercial. 7. Apertura a la entrada de inversiones extranjeras directas. 8. Privatizaciones. 9. Desregulación. 10. Garantía a los derechos de propiedad privada. (p. 41, 2004)

integración cerrada y una institucionalidad neofuncionalista no aseguraban resultados positivos en los procesos de integración latinoamericanos.

Resultado de lo anterior surgen dos nuevas corrientes que influyen la integración latinoamericana. La primera, enfocada a transformar la concepción del regionalismo cerrado hacia un regionalismo aperturista, que eliminó las barreras concebidas en la sustitución de importaciones y determinó vital conseguir y aumentar los acuerdos comerciales con los distintos centros económicos a nivel mundial. Y, por otra parte, se definió reorientar el proceso de integración hacia un enfoque intergubernamental o institucional liberal.

El institucionalismo liberal permite centrar la atención en las instituciones internacionales, y en las condiciones en que son producidas. Partiendo de la concepción de las instituciones como “conjuntos de reglas (formales e informales) persistentes y conectadas, que prescriben papeles de conducta, restringen la actividad y configuran las expectativas” (Keohaone, 1989), es posible analizar las variaciones en el comportamiento de los actores, en la construcción de sus intereses individuales y en los intereses mutuos y efectos en el Estado de la institucionalización de dichos intereses perseguidos.

El *Intergubernamentalismo Liberal*, expuesto por Moravcsik, (citado por Vieira, 2005^a, p.261), concibe a las instituciones comunitarias como organizaciones creadas por los Estados y en las cuales estos se apoyan para la buena marcha de sus negociaciones y los gobiernos acceden a delegar parte de su soberanía, encargando a las instituciones la función de velar por los acuerdos establecidos. Los gobiernos, según ésta teoría, actúan en un marco comunitario de acuerdo a sus preferencias nacionales y buscando siempre reducir al máximo los costos, elevando los beneficios.

El intergubernamentalismo o institucionalismo liberal “entiende los procesos regionales como una serie de negociaciones entre los líderes políticos en áreas específicas para profundizar la cooperación entre ellos. Sin embargo, esta teoría considera que [dichos procesos de negociación intergubernamentales] garantizan

el éxito de su aplicación” (Casas Gragea, 2005) No obstante, tanto el intergubernamentalismo como el neofuncionalismo no incluyen en su análisis “los factores y limitaciones externas en el avance en los procesos regionales [más aún] en los latinoamericanos” (2005), especialmente caracterizados por crisis fiscales, diferenciación en sus sistemas productivos y deficiencias socio-económicas en su población.

En síntesis, para éstos autores las acciones gubernamentales constituyen el centro vital de las convergencias comunitarias, en la medida en que los avances en los acuerdos de integración son el resultado directo de afinidades gubernamentales, es decir, solo cuando los gobiernos persiguen intereses comunes la integración es posible. Lo anterior se convierte en la principal hipótesis del intergubernamentalismo: la convergencia de preferencias.

Como consecuencia de los efectos de la crisis de la deuda externa y de los eventos internacionales acaecidos a raíz de la caída del muro de Berlín en 1989, los países del llamado Cono Sur de América pensaron en la posibilidad de hacerle frente y responder a las nuevas exigencias que planteaban el neoliberalismo en la región, por lo que se creó el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), con la firma del Tratado de Asunción el 26 de marzo de 1991, cuyo fin fue profundizar la integración económica de los países del cono sur, a través de la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos, el establecimiento de un arancel externo común y la adopción de una política comercial común, la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales y la armonización de legislaciones en las áreas pertinentes, para lograr el fortalecimiento del proceso de integración. (Schvarzer, 2003)

Y también, debido a los cambios promovidos por el neoliberalismo y la globalización y reflejando el nuevo enfoque intergubernamental se modifica la Comunidad Andina a través de su nuevo diseño estratégico contemplado en la reunión de Presidentes en las islas Galápagos en diciembre de 1989 y ocho años después, con el Protocolo Modificatorio de Trujillo el 1 de agosto de 1997, donde

se adecua la estructura institucional al nuevo regionalismo aperturista, creando la Comunidad Andina y el Sistema Andino de Integración, como espacio articulador que otorgó al Consejo de Presidentes Andino (dirección política), al Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores y a la Comisión (órganos colegislados) de composición intergubernamental, la potestad decisoria y el poder ejecutivo necesario para dictaminar el horizonte de la integración andina⁷.

Para el caso de Centroamérica y de la ODECA, el 13 de diciembre de 1991, en el marco de la XI Reunión Cumbre de Presidentes Centroamericanos, realizada en Tegucigalpa, Honduras, se firmó el Protocolo de Tegucigalpa, que dio origen al Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) y reformó la ODECA, como un nuevo marco jurídico-político para todos los niveles y ámbitos de la Integración Centroamericana, tales como los aspectos económicos, sociales, culturales, políticos y ecológicos que permitieran visualizar un desarrollo integral para la región⁸.

Este panorama nos muestra que la Comunidad Andina y el SICA se encuentran enmarcadas institucionalmente en una dicotomía, donde coexisten un enfoque supranacional marginado y un intergubernamentalismo liberal decisorio orientados a cumplir objetivos políticos, económicos, sociales y culturales, tal como ocurre en la mayoría de bloques sub-regionales en Latinoamérica. Lo cual, según Casas, es consecuencia de la necesidad de una “inserción eficiente de la

⁷ En este diseño los Estados juegan un rol prioritario en la consecución de los objetivos del proceso, despojando a órganos de carácter comunitario y supranacional como el Parlamento Andino o el Centroamericano y el Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina de la labor de dirigir o co-dirigir la integración, transfiriéndoles atribuciones deliberativas y funcionales pero con un escaso margen de acción ante la voluntad política de los órganos decisorios. Además del Tribunal de Justicia, el órgano técnico que era la Junta del Acuerdo de Cartagena – JUNAC (Hoy Secretaría General de la CAN), tuvo entre 1969 que creó el GRAN y 1987 que se aprobó el Protocolo de Quito, la exclusividad en la capacidad de propuesta y de reflexión sobre la orientación del proceso de integración subregional andino.

⁸ Basados también en el regionalismo aperturista, se crean la Reunión de Presidentes y de Vice-presidentes, el Parlamento Centroamericano, la Corte Centroamericana de Justicia y se mantiene el Consejo de Ministros de Relaciones Exteriores; como instancias técnicas, se crean el Comité Ejecutivo, la Secretaría General y el Comité Consultivo. Se crean, además, otras instancias cuya función principal es profundizar la integración en todos los aspectos.

subregión en un contexto internacional marcado por la progresiva naturalización de la idea de globalización y por la incertidumbre ante un sistema internacional que no termina de establecer las nuevas reglas del juego del concierto internacional” (2005, 201).

A finales de los años noventa y en lo que lleva esta década del nuevo siglo, las formulaciones del regionalismo abierto han venido siendo cuestionadas, debido a su reduccionismo que ve en la economía y en la apertura de los mercados, las posibilidades de una integración efectiva en la región. Además, de los efectos negativos que el neoliberalismo ha traído en la región, tales como el aumento de las desigualdades económicas y sociales y la injerencia, cada vez mayor, de los organismos de crédito internacionales en las agendas políticas y económicas de los países. Uno de los eventos que ha determinado este cuestionamiento es la imposibilidad por parte de los Estados Unidos para negociar y definir el ALCA en el continente americano, gracias en parte, al liderazgo que ha ejercido Brasil y Venezuela como críticos de la iniciativa norteamericana. Entre estos cuestionamientos han surgido varias propuestas de integración y de regionalismo, que rescatan la capacidad de los estados latinoamericanos de negociar y gestionar esquemas de integración basados en la concertación de políticas sociales, medio-ambientales, y que como lo señala Félix Peña tiene un *interés estratégico profundo y, a la vez, con un fuerte énfasis en el desarrollo de la conectividad física y energética del espacio sudamericano.* (2009, p. 51). También, con la intención de figurar y con equidad y firmeza en el espectro de las relaciones internacionales.

Una de estas propuestas es el *Regionalismo Autónomo* que se basa en la complementación productiva, la articulación entre regiones, la recuperación de la autonomía, y un reenfoco de los objetivos del desarrollo hacia las necesidades y demandas nacionales y regionales. Lo que se entiende como una visión alternativa de desarrollo con una perspectiva regional.

Eduardo Gudynas sostiene que:

Es una propuesta que va más allá de los acuerdos meramente comerciales, y apuesta a la incorporación de las cuestiones políticas, sociales y ambientales. A su vez, se reposiciona el desarrollo a partir de metas socio-ambientales ya que será necesario implementar tanto reformas productivas como políticas para poder llevar adelante los cambios. (Gudynas & Buonomo, 2007, p. 161)

El regionalismo autónomo presenta cinco aspectos básicos, en primer lugar, *una perspectiva biorregional*, donde se sostiene que la base productiva de una nación depende de la naturaleza, por lo que se hace necesario crear biorregiones, las cuales “son espacios geográficos donde existen caracteres homogéneos desde el punto de vista ecológico, y complementariedades y similitudes culturales y sociales” (Gudynas & Buonomo, 2007, p. 161). Por lo que se desarrollan procesos productivos adaptados a las características físicas de la región y de bajo impacto medio-ambiental.

El segundo aspecto es la *complementariedad ecológica y productiva* en la que se busca complementar y articular las opciones productivas propias de cada una de la biorregiones, permitiendo una optimización de recursos complementando las opciones productivas. Esto necesita de un fortalecimiento del comercio intrarregional y del establecimiento de planes regionales productivos, “con su coordinación macro-económica, políticas sectoriales comunes y manejo integrado de las fronteras. Por lo tanto, una consecuencia clave es implementar “políticas comunes” a nivel de los grandes bloques comerciales.” (Gudynas & Buonomo, 2007, p. 161).

En tercer lugar, deben existir *opciones productivas y comerciales* donde el comercio regional de prioridad a la calidad de vida y a asegurar la suficiencia y soberanía alimentaria. Esto requiere que los subsidios y preferencias actuales que se centran en sectores extractivos orientados a los mercados globales, tales como

el minero, deben ser redirigidos, y en aquellos casos en que las condiciones económicas lo permitan, hacia el agropecuario. Bajo estos conceptos se debe revertir el énfasis actual en la competitividad basada en reducir los estándares laborales, sociales y ambientales, y pasar a una competitividad legítima. Además, se deben modificar los conceptos de eficiencia y enfocarlos a criterios ecológicos y sociales, considerando por ejemplo los flujos de materia y energía en todo el ciclo productivo, y la generación de empleo (Gudynas & Buonomo, 2007).

El cuarto aspecto del regionalismo autónomo es la *autonomía y globalización*, que recupere la autonomía frente a la globalización. Para lo cual se necesita recuperar “capacidades de autodeterminación para poder decidir y elegir el camino más adecuado para las estrategias de desarrollo, tanto a nivel nacional como regional” (Gudynas & Buonomo, 2007, p. 161). Este énfasis permite reconsiderar el papel de la soberanía nacional y transitar hacia políticas comunes en un marco supranacional.

Y el quinto aspecto es la *dimensión política* donde se debe promover la regulación social tanto al mercado como al propio Estado bajo un contexto democrático, utilizando instrumentos convencionales como incorporando nuevas herramientas. “Ese proceso contempla una escala vertical (ampliando la democratización desde los niveles locales a los regionales, y viceversa), como también una escala horizontal (ampliando las instituciones y los actores involucrados en el debate, en la toma de decisiones y control, y en la participación ciudadana).” (Gudynas & Buonomo, 2007, p. 161)

Por medio de la propuesta del regionalismo autónomo es posible entender, desde lo teórico, iniciativas actuales como la Unión de Naciones Suramericanas, UNASUR, que nace con el Tratado de Brasilia el 23 de mayo de 2008, está conformada por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela. Sus objetivos son contribuir al fortalecimiento de la integración regional a través de un proceso innovador que permita ir más allá de la simple convergencia de los esquemas subregionales ya

existentes: el Mercosur y la Comunidad Andina, y un acuerdo marco de complementación económica, con la modalidad de una red de acuerdos bilaterales que pueden converger en un solo espacio de libre comercio. (Peña, 2009)

Pero la UNASUR es un espacio también de orden político, de concertación suramericana y autonomía frente a los otros bloques y potencias, utilizando el diálogo, las políticas sociales, la educación, la energía, la infraestructura, la financiación y el medio ambiente, entre otros, para eliminar la desigualdad socioeconómica, lograr la inclusión social, la participación ciudadana y fortalecer la democracia. En este marco se creó el Consejo de Defensa Suramericano, el cual es un mecanismo que busca fomentar el intercambio en materia de seguridad entre los países que componen la UNASUR, tales como el intercambio castrense, las experiencias de las misiones de paz, ejercicios militares, medidas de fomento de confianza recíproca y la ayuda coordinada en zonas de desastres naturales, entre otros.

Iniciativas como la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) y la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA), acuden a este marco del regionalismo autónomo para desarrollar sus supuestos y bases pragmáticas.

1.2 EL ANÁLISIS DESDE GRAMSCI Y FREIRE: EDUCACIÓN PARA LA CONCIENCIA

Las concepciones que sobre educación desarrollaron en sus respectivos momentos y espacios Antonio Gramsci y Paulo Freire han servido para generar discusiones en torno a la problemática educativa y en especial en el desarrollo de teorías alternativas, con enfoques que respondan a las necesidades de las sociedades y en especial a la necesidad de plantear un cambio en las condiciones o del *status quo* imperante. Sin embargo, los planteamientos que realizaron Gramsci y Freire pueden ser utilizados para analizar el papel de la educación en los esquemas de integración y entenderla como la herramienta fundamental para

alcanzar la democratización de los acuerdos, de los logros y alcances, así como para construir una conciencia regional que reconozca la idiosincrasia, valores y actitudes propias de los latinoamericanos, y también las específicas a cada bloque de integración.

Antonio Gramsci (1891 – 1937) que fue el fundador del Partido Comunista Italiano y del semanario *L'Ordine Nuovo*, tuvo una prolífica producción teórica y filosófica, especialmente durante los años que estuvo preso durante la dictadura fascista de Mussolini, lo cual le permitió también centrar sus análisis en los problemas educativos de la Italia de su época y concebir el proceso educativo, como lo señala Manacorda, en el conjunto de los problemas culturales y políticos, inherentes a la convivencia humana (Manacorda, 1998).

En este sentido, el bosquejo que hace Gramsci de la educación en la época que vivió, enfatiza en la crisis que ha desarrollado la pedagogía y la escuela por los vicios a los que la burocracia y los intereses de la burguesía la han sometido. Jesús Palacios citando a Giovanni Urbani señala a este respecto que, *Gramsci ve en la crisis de la escuela creada por el Estado liberal el reflejo de la crisis estructural de la sociedad y de su principio ideal – cultural. Más precisamente, insiste en el hecho de que son las exigencias del desarrollo técnico – productivo, con sus complejas repercusiones sociales, las que han disuelto la validez del principio pedagógico-organizativo de la “escuela tradicional”* (1992, p. 73)

La educación en la Italia de Gramsci, se ha contagiado de un clasismo que identifica el afán de la burguesía por imponer sus principios y conceptos a cualquier costo, donde el trabajo mecánico es menospreciado y los hijos de los burgueses reciben una educación de mejor calidad. Es decir, la cultura es un privilegio privativo de las clases dominantes, donde se diferencia claramente que la formación de los intelectuales está desconectada de la masa, o del pueblo en general.

Estos problemas se estimulan, con lo que Gramsci denomina “maquinación” del trabajador, queriendo resaltar el embrutecimiento a que se ve condenado el

obrero en manos de la industria, sino también porque el maquinismo lo ha invadido todo, hasta la “organización científica incluso del trabajador intelectual” (Palacios, 1992, p. 74).

El cuestionamiento que Antonio Gramsci plantea tiende a una reforma de tipo cultural y a la transformación socio-política y económica del momento:

¿Puede haber una reforma cultural, es decir, elevación social de las capas deprimidas de la sociedad, sin una precedente reforma económica y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso, una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien, el programa de reforma económica es precisamente la forma concreta con que se presenta toda reforma intelectual y moral. (Gramsci, p.109, 1998)

Planteado en estos términos, la propuesta de Gramsci, busca en lo que él denomina, una “educación socialista” donde la formación de la cultura y donde los intereses respondan a las características del proletariado y de su importancia en la sociedad, por encima incluso, de los ideales burgueses, es decir, una cultura que se transforma desde abajo, desde la base. En este sentido, la responsabilidad de generar este cambio, que inicialmente recae en el Estado, debe estar en la acción de los Partidos Políticos, como los portadores de la “voluntad colectiva nacional – popular” (Gramsci, 1998) En definitiva, lo que busca la propuesta de Gramsci es de crear una nueva pedagogía de acuerdo a las auténticas necesidades de la sociedad, como lo señala Palacios, de crear una “alternativa pedagógica”, una escuela alternativa proyectada hacia una sociedad alternativa. (1998)

A partir de la interpretación de Broccoli (1980) de la teoría educativa gramsciana sobre la base del concepto de hegemonía, el análisis de éste cobra gran importancia para la reflexión pedagógica actual. Aunque cabe hacer notar

que el vocablo posee -en los escritos gramscianos- una gran cantidad de implicaciones teóricas que van más allá de la educación⁹.

La novedad del pensamiento gramsciano -en este aspecto- consiste en sostener que las relaciones pedagógicas no son estrictamente escolares sino que, para el filósofo italiano, se extienden a la sociedad y a su conjunto; todas las relaciones hegemónicas son relaciones en cierto sentido pedagógicas. (Broccoli, 1980)

Es por ello que Gramsci señala la necesidad de estar consciente de este hecho con el objeto de lograr el propósito central de la labor educativa que se propone: La creación de la cultura proletaria. En esta forma se intenta constituir un "nuevo clima cultural". Este último concepto se define como la homogeneidad del interés común entre las masas y los intelectuales, en una misma concepción del mundo que es preciso reconstruir con base en la educación. El bloque cultural no sólo es intelectual, también es moral. Por ello el intelectual debe sostener una relación maestro-alumno, donde: "Cada maestro es siempre un alumno y cada alumno un maestro." Esta relación debe extenderse a toda la sociedad convirtiendo el conjunto social en una gran escuela, donde pueda surgir el verdadero progreso de las masas, y no sólo de un escaso grupo de intelectuales. (Broccoli, 1980) La revolución educativa que propugna Gramsci se logra en la medida en que se universaliza el mismo "clima cultural para todos". Entiende claramente Gramsci que el problema pedagógico es el problema de una estructura social en su conjunto, y sólo considerándolo en sus dimensiones reales, la educación puede promover el desarrollo efectivo, tanto de la masa como del individuo que la forma.

En este contexto, la propuesta de Gramsci se extiende al papel de la cultura, específicamente al de la creación de una nueva cultura hegemónica, al papel de los intelectuales y su relación con el pueblo, en la conformación de lo que

⁹ El término gramsciano de "hegemonía" conlleva dos direcciones diferentes: La cultural y la política. Es decir, entendido como dirección política y como dirección cultural. (Broccoli, 1980)

él denomina el “bloque histórico”, en el papel del Estado como educador y agente del nuevo orden gramsciano, y especialmente el principio de la educación en todo este marco de referencias.

Paulo Freire (1921 – 1997), es quizá uno de los pensadores latinoamericanos más influyentes y su obra continúa vigente, ofreciendo alternativas y modelos para comprender y mejorar la educación en América Latina. Aunque las biografías sobre Freire son numerosas, no es asunto de este apartado abordar su vida, sino más bien, intentar entender sus ideas respecto a la multiculturalidad de la escuela, pues si bien, es esta una de las características de nuestra América.

Desde la pedagogía crítica y desde el pensamiento de Paulo Freire es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento – ¿de quién es esta cultura? ¿A qué grupo social pertenece este conocimiento? y de acuerdo con el interés ¿de quién es que se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas?

La educación y el currículo no acontecen en un vacío cultural, político, ideológico, religioso, se interrelacionan directamente con las dinámicas de género, raza, clase y orientación sexual.

Las competencias y la estandarización del currículo es un intento más de control del trabajo docente, sobre las formas de enseñar y sobre lo qué se enseña. De esta forma la educación ha mantenido una práctica de exclusión, además de participar directamente en las luchas por el control del conocimiento que consolida un determinado sentido común.

Desde las concepciones freirianas desarrolladas por las pedagogías críticas se comprende, no sólo la relación entre el fenómeno educativo y las políticas sociales, culturales, económicas, e ideológicas más amplias, sino también el modo cómo los sectores hegemónicos se han posicionado en el control por el conocimiento legitimado por la educación, un conocimiento que debe ser visto como parte de una selección histórica, traducción de conflictos, en el plano teórico

y práctico y que sistemáticamente ha silenciado las voces de los más desfavorecidos.

La visión conservadora de la escuela ve el multiculturalismo como una amenaza a la identidad nacional. Dado el entramado monocultural y eurocéntrico que ha caracterizado el desarrollo institucional de la modernidad, la convivencia de individuos con visiones del mundo diferentes era concebida como una dificultad y un problema a aniquilar o por lo menos a no tener en cuenta. Por esto, para el proyecto moderno de educación y de sociedad se consideraba la multiculturalidad como un obstáculo; la educación debería lograr la homogenización cultural.

Tradicionalmente, la ciudadanía ha sido pensada sobre la base de la nación, un concepto que permitía asociar estado, territorio y cultura. En virtud de esta asociación, se ha tendido a ver la homogeneidad cultural como la base sobre la que construir una identidad compartida de los conciudadanos que salvaguardara el orden y la estabilidad sociales. La uniformización cultural se ha tendido a suponer, así, como la condición necesaria de la ciudadanía nacional, lo que ha llevado a asociar tradicionalmente la identidad cultural con la identidad nacional.

Diferentes autores han criticado el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la "misión civilizatoria" característico del eurocentrismo. Existen hoy en día importantes tendencias que ponen en crisis esa visión indiferenciada y culturalmente homogénea de la cultura y la pertenencia nacional como fundamento de la ciudadanía.

La visión de "deficiencia" latente en la consideración de la diversidad cultural como disfuncionales, realiza un programa típicamente asimilacionista de integración, el cual no ofrece un acercamiento adecuado a la cuestión de la diversidad cultural porque tiende a dar por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). La sensibilidad muticulturalista, tan importante en el movimiento de

ideas de la postmodernidad, ha denunciado hasta la saciedad el etnocentrismo latente en esta perspectiva y los múltiples prejuicios que la producen y que se reproducen con ella.

Para Freire:

... la multiculturalidad no se constituye en la yuxtaposición de culturas, mucho menos en un poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad *conquistada*, en el derecho *asegurado* a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, de ser cada una para sí, único modo de cómo se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser. (Freire P., 2002, p. 149)

Como movimiento de ideas, sin embargo, el balance del multiculturalismo tiene también su causa. Cuando la denuncia de esa condena de ciertas identidades al ostracismo se transmuta en la sacralización de las identidades se tiende a asociar el reconocimiento de la diversidad a una aceptación de las culturas como entidades cerradas y esencialmente homogéneas en sí mismas, al mismo tiempo que absolutamente heterogéneas entre sí. Se reproduce, así, un tipo de estrechez epistemológica paralela a la asociación anteriormente comentada entre identidad nacional y la homogeneidad cultural.

“El esencialismo implícito en esta operación conlleva una teoría de la pertenencia y la identidad social excesivamente apegada al determinismo cultural y poco atenta a la variabilidad de las estrategias individuales de adaptación y a los procesos de comunicación e intercambio que los atraviesan (Terrén, 2002)”. En este sentido es en el que puede afirmarse que el esencialismo cultural impide la diversidad humana y la transforma en imposibilidad de diálogo. Fundamenta, así, esa actitud superficialmente tolerante que es el relativismo.

El relativismo es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver la vida. Es cómoda porque no toma partido ante la confrontación de ideas y el debate público porque asume como premisa inicial -normalmente de forma inconsciente- el principio de inconmensurabilidad de las culturas y acepta como irreductible el pluralismo de sus interpretaciones. Al apartarse de toda interacción deliberativa, reduce la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece hasta reducirla a un pírrico ideal.

El peligro del relativismo es que da cobertura ideológica a formas suaves de racismo sin raza y a prácticas guetizadas u hostiles a la convivencia intercultural. El relativismo da pie a un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Lleva a un atrincheramiento en lo que se considera propio y promueve una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas. El problema de trabajar la diversidad cultural consiste asumirla en un proyecto en constante negociación. Coexistir no es convivir, y el relativismo sólo sirve para lo primero, y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple incompreensión y rechazo de la deliberación.

El relativismo y el multiculturalismo liberal supone la neutralidad de las instituciones y las teorías críticas nos han venido enseñando desde hace muchos años que es muy difícil pensar en una educación culturalmente neutra. ¿Es entonces el monoculturalismo un horizonte inexorable de la racionalidad educativa al que sólo puede contraponerse un multiculturalismo absoluto en la forma de escuelas y currículos separados?

El modelo de racionalidad es un universalismo colonizador, que somete la lógica de la integración a la asimilación y a la extinción de los particularismos en aras de la homogeneidad cultural. Pero abandonar el presupuesto de la

homogeneización no tiene porqué conducirnos a la balcanización cultural en que termina el relativismo absoluto. Entre el universalismo monocultural y la fragmentación de universos culturales cerrados e incomunicados entre sí cabe explorar otra alternativa que ha de forjarse en el terreno no tanto de la multiculturalidad, como en el de la interculturalidad.

Esta posición sobre la necesidad del diálogo inter e intra cultural la desarrolla el profesor Jorge Jairo Posada Escobar, desde el aporte del pensamiento de Freire:

... la cuestión de la diversidad cultural como posibilidad de un diálogo Inter e intracultural en la construcción de procesos educativos con los estratos populares y sectores subordinados de las sociedades nacionales y de la sociedad mundial que respondan a los desafíos del mundo posmoderno. Construcción de una educación que, comprendiendo las diversas implicaciones de la diversidad cultural, trabaje por el diálogo entre las culturas (interculturalidad) por medio de la realización de ésta en la práctica pedagógica, pudiendo contribuir, por medio de su experiencia en las instituciones educativas, como la construcción de la multiculturalidad que puede llegar a ser característica fundamental de una sociedad democrática. (2005, p. 7)

La multiculturalidad e interculturalidad puede contribuir a la profundización de la democracia, porque amplía los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida, porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se puede desarrollar a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación. Allí es donde

entra en juego la labor de la educación democrática y la necesidad de construir propuestas curriculares que la desarrollen.

Las propuestas de Gramsci y Freire se ajustan a lo que la integración latinoamericana necesita, una educación basada en las necesidades de los pueblos que conforman los bloques de integración, reconociendo en ellos su idiosincrasia, costumbres e historia y viendo en ellos la posibilidad de crear un sentimiento latinoamericano desde las aulas, superando la visión eurocéntrica de la cultura y del desarrollo.

Es necesario entender los planteamientos de Gramsci y Freire para la educación y la integración latinoamericana en este sentido, sólo mediante una “revolución educativa” es posible lograr un cambio en las condiciones actuales de la educación y en su enfoque; la educación latinoamericana, con excepciones, está enfocada hacia aspectos meramente de orden técnico y mecanicista o bancario, en términos de Freire, donde las posibilidades de creación e invención son reducidas, lo que significa que la investigación y la creación de conocimientos y de ciencia sucede de forma esporádica y donde se excluye a la mayoría de las sociedades de conocimientos humanísticos y con valores.

Este nuevo enfoque es más amplio e incluyente, contempla que todos los niveles de la educación son necesarios y que no sólo en los primeros se garantiza la alfabetización y formación de la sociedad, por lo tanto, las reformas e inversiones fortalecen la permanencia en el sistema educativo de las y los estudiantes, pero con calidad y oportunidades, tanto de formación académica secundaria, universitaria y post-gradual y de realización profesional, esto también implica que todos los sectores de la población están vinculados a esta revolución; son los Estados los que garantizan que toda la población acceda a una formación profesional, superando la técnica, que aunque es importante, no pueden seguir siendo la base de la formación de las sociedades latinoamericanas. La educación en la integración a de promover la creación de ciencia y tecnología e ir

encaminada hacia el desarrollo por medio de esta vía y los marcos de la integración pueden fomentar esta revolución.

2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO Y EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN

En el presente apartado se hará un análisis de la importancia que tiene la educación en el desarrollo de la ciencia y la tecnología y por consiguiente para el progreso de América latina, observando brevemente la experiencia de los países asiáticos en este aspecto y también una propuesta que sobre el tema de la ciencia, la tecnología y el desarrollo se llevaría a cabo en Latinoamérica.

Luego, se hará una descripción y un análisis de los aportes, avances, proyectos e iniciativas que se han desarrollado, en materia educativa, en el Sistema de la Integración Centroamericana SICA, el Mercado Común del Sur MERCOSUR y la Unión Europea. Además, se hace necesario analizar, a la luz de las cifras, los principales indicadores de educación, expresados en términos de cobertura, analfabetismo y gasto público en educación, contextualizados en datos demográficos y socio-económicos generales¹⁰.

La pretensión de este capítulo es evidenciar el papel de la educación en los esquemas de la integración ya mencionados y hacer un balance en torno a los interrogantes, ya planteados: ¿cuál ha sido el papel de la educación en los procesos de integración Latinoamérica? Y ¿contribuyen de manera significativa las políticas de educación en la dinamización de la integración latinoamericana?

Para responder a estas preguntas se hará una descripción y análisis, con fines comparativos, de los distintos tratados de integración y sus avances y acuerdos en educación.

¹⁰ Los datos fueron recogidos de diversas fuentes de información, los institutos estadísticos de cada país, datos de la Organización Mundial de la Salud, del Banco Mundial, de la Organización Panamericana de la Salud, del Informe sobre Desarrollo Humano publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en el año de 2007, así como de investigaciones realizadas por distintos organismos de cada uno de los esquemas de integración señalados. Por lo tanto, la mayoría de los datos están actualizados al periodo 2005 – 2008.

2.1 LA RELACIÓN EDUCACIÓN-CIENCIA-TECNOLOGÍA: VEHÍCULOS DEL DESARROLLO

La importancia que, para los países en desarrollo como los latinoamericanos, reviste la educación, la ciencia y la tecnología es fundamental en sus aspiraciones de llegar al desarrollo de sus sociedades y economías, así como para lograr una plena inserción en el concierto mundial actual. El debate ha de centrarse en la inversión que los tres aspectos mencionados requieren en estos países y de esta manera convertirse en vehículos del desarrollo, tal y como lo concibieron en su respectivo momento países como Taiwán y Corea del Sur¹¹.

Se mencionan estas naciones, dado que constituyen ejemplos tangibles de lo que los países llamados de “industrialización tardía”¹² (Amsden, 1992) han logrado en materia de desarrollo económico, científico y tecnológico, pese a vicisitudes de tipo social, de conflictos militares, pobreza, desigualdad, entre otros, sobre la base del aprendizaje (Amsden, 1992).

Sin embargo, es necesario identificar el papel que tiene la educación, en especial como catalizadora del desarrollo científico y tecnológico en los países en vías de desarrollo, ya que este papel requiere la existencia de una conciencia que implique superar el atraso por vía del mejoramiento de la calidad de la educación, el acceso a ella en términos de cobertura y permanencia, erradicación del analfabetismo y lograr mayor inversión de los recursos en planes de mejoramiento y modernización de las estructuras educativas.

¹¹ Consuelo Ahumada se refiere a estos países como NICs del Este Asiático, sigla que se viene aplicando a “los países del mundo en desarrollo que han alcanzado un grado considerable de industrialización” (Ahumada, 2000, p. 66), aunque enfatiza en que ese desarrollo inició en las primeras décadas del siglo XX.

¹² En este aspecto, Alice Amsden señala: El concepto de industrialización tardía se aplica a un subconjunto de países en vías de desarrollo que iniciaron el siglo XX en un estado de atraso económico basado en materias primas, y elevaron dramáticamente el ingreso nacional per cápita a través de inversión selectiva en la industria. Dentro de este grupo se incluyen Corea del Sur, Taiwán, Brasil, Turquía, India y México. (Amsden, p. 15, 1992)

Como factor de desarrollo, la educación debe superar la visión minimalista de ser la reproductora del régimen de gobierno de turno o del mantenimiento de logros sociales y económicos ya conseguidos, según José Medina Echavarría, debe entenderse como posible factor –decisivo para algunos- del desarrollo económico mismo (1970) y por ende responder a dinámicas especiales de inversión, de formación de profesionales y de transformación social. El profesor Rodolfo Llinás señala que la educación: *requiere un nuevo sistema (...) que fomente habilidades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitiría una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno.* (2000, p. 3)

En el aspecto de la inversión, la educación posee la misma capacidad o importancia que tienen las inversiones realizadas en materia económica, propiamente dichas, en este sentido, las inversiones que se realicen en educación son productivas, pues se están generando activos con un alto valor agregado: profesionales, científicos e ingenieros, capaces de innovar e inventar y así desarrollar ciencia y tecnología.

Pero la inversión que se realice en educación debe estar contemplada en planes estratégicos que responda a objetivos y metas claras, donde el capital invertido no se despilfarre o desperdicie en ineficacias (Medina Echavarría, 1970), o en medidas improvisadas que en el futuro redunden en deficiencia y en retrocesos.

En cuanto a la formación de profesionales, la educación debe responder a las necesidades que el desarrollo y las ocupaciones en el futuro exijan. Medina Echavarría plantea que, *el desarrollo económico implica que se pueda contar dentro de sucesivas ampliaciones con un sistema de posiciones técnicas sin las cuales es imposible llevar a cabo una actividad económica cada vez más compleja y especializada* (1970, p. 109), es decir, que a medida que la sociedad se va

especializando y desarrollando, los cuadros profesionales deben responder a esas demandas específicas, por lo que el papel de la educación es satisfacer esa necesidad, especialmente en el largo plazo, de ahí la necesidad de crear planes de desarrollo que contemplen estas necesidades.

En la medida que se alcanza el desarrollo económico, también hay una transformación social evidente y la educación hace parte de ella, por lo que esta puede ser vista como un proceso de selección de capacidades y talentos y por otro lado como un factor de movilidad y ascenso social. Como proceso de selección, la educación debe buscar la satisfacción de las necesidades que la sociedad requiera en cuanto a los cuadros profesionales, mediante ella se filtran y decantan los talentos de que una sociedad necesita en un momento dado para situarlos en aquellas posiciones en que pueden desplegar su máxima efectividad (Medina Echavarría, 1970).

Esto supone, de alguna manera, un quiebre con las estructuras tradicionales de organización y selección de la educación, pues implica que los elegidos serán seleccionados por sus niveles de conocimiento y competencias. Es así como la movilidad social se abre a un nuevo dinamismo (Medina Echavarría, 1970), la educación y la preparación profesional son mecanismos para el ascenso social y por ende a mejoras sustanciales en la calidad de vida de los ciudadanos.

En cuanto a la educación vista como factor de desarrollo, queda clara la necesidad de crear una reforma sustancial en los sistemas educativos de la región, sin embargo, es fundamental ver la educación como un mecanismo de progreso tecnológico. La educación, en todos sus niveles, debe promover aptitudes inventivas (Medina Echavarría, 1970). También debe servir *como instrumento de adaptación tecnológica allí donde esa invención sea imposible, o superflua por ya existente* (Medina Echavarría, 1970, p. 113), en este sentido Alice Amsden aporta, refiriéndose al caso de Corea del Sur que: *La tendencia general ha pasado de la absorción de tecnología foránea mediante la copia y los métodos autodidactas a la adquisición de dicha tecnología a través de la inversión en*

licencias extranjeras y asistencia técnica. El primer método de adquisición de tecnología extranjera puede ser llamado imitación, y el segundo aprendizaje. (1992, p. 40,).

Queda claro que la relación entre educación – ciencia – tecnología es recíproca, dado que con la educación se estimula el desarrollo y la capacidad inventiva, así como de adaptación de nuevas tecnologías, y por otra parte, la educación en si misma debe utilizar las herramientas tecnológicas, tanto para la formación, como para la transformación de sí misma y de la sociedad.

En este sentido, para superar el analfabetismo, el profesor Rodolfo Llinás propone realizar una alfabetización computacional (2000), con el fin de elevar la capacidad de los procesos de alfabetización a niveles internacionales, tanto de alfabetismo, como de competitividad, según Llinás, la importancia de utilizar computadores en la educación radica en los siguientes aspectos: 1) *el acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza y creatividad; 2) la posibilidad de usar sistemas interactivos y de redes; 3) la posibilidad de usar informática y programas educativos para avanzar en los procesos de aprendizaje y 4) el acceso por telemática a extensos bancos de datos permanentemente actualizados.* (2000, p. 7)

El uso de las tecnologías en la educación y de la promoción de la innovación del desarrollo técnico y tecnológico supone también unos énfasis específicos en cuanto a la pertinencia de los planes de estudio y de las materias que se necesitan para generar una educación pertinente. Llinás menciona que *el entrenamiento en ciencias básicas, matemáticas, química, física y la experiencia en laboratorios, así como el fomento del talento para la innovación, generan un mejor nivel de competitividad* (2000, p. 8) Esto si se quiere formar profesionales, científicos e ingenieros. Sin embargo, no se puede desconocer el desarrollo de las disciplinas sociales y humanas, pues según Llinás, *ofrecerán análogas posibilidades en otros campos del saber y de la expresión humana* (2000, p. 8). El balance entre la ciencia, la tecnología y lo humanístico deberá propender por la

formación de ciudadanos y ciudadanas con espíritu innovador, curioso, crítico y democrático. Esta sería la manera como se formaría y educaría el activo más valioso de Latinoamérica, su gente.

Es por esto que la calidad de la educación debe atender a sistemas de formación de ciudadanos responsables y académicamente integrales (Llinás, 2000). Es así como se deben crear sistemas educativos, en palabra de Llinás, basados en la *autoestima, la dignidad humana, el respeto a la vida y el acceso equitativo a ella, la creatividad y el racionalismo científico, y que abra la posibilidad de incorporar nuevas conceptualizaciones* (2000, p. 9).

En otro sentido, la educación latinoamericana debe brindar posibilidades de desarrollo sostenible, donde se incorporen modelos educativos con estándares internacionales pero con *sistemas de reconocimiento regionales, autóctonos e indígenas* (Llinás, 2000). Los saberes tradicionales y ancestrales, que son característicos de América Latina y que le brindan identidad, han de ser retomados y preservados, pues es en ellos que se conocen maneras para preservar el medio ambiente, aprovechar eficientemente los recursos naturales y proponer alternativas a la crisis medioambiental actual, pero también, en esos saberes existen formas alternativas de cohesión social, según Llinás, desde estos conocimientos se generan las bases de la solidaridad social necesarias para un desarrollo sostenible (2000).

En cuanto a la ciencia, se debe anotar que es uno de los aspectos que más atraso tiene en la región, pues América Latina tan solo aporta el 1% de los científicos del mundo¹³, y muchos de ellos no poseen estándares internacionales de capacitación y formación, especialmente en maestrías y doctorados, esto se

¹³ Según el profesor Rodolfo Llinás, no es una coincidencia que el 94% del número total de científicos pertenezcan al Primer Mundo. Aun cuando el Tercer Mundo representa el 77% de la población mundial, sólo contribuye con el 15% de la producción mundial y posee apenas un 6% de los científicos del mundo. Los países desarrollados, con el 23% de la población humana, lideran los sistemas de mercado, controlan la generación, transferencia y comercialización de la tecnología y fomentan la innovación científica. (2000, p. 11)

refleja en las publicaciones, investigaciones, artículos y patentes que generan con respecto a los de los países desarrollados.

Esta falta de desarrollo en la ciencia, se debe a la escasa inversión de recursos en investigación, especialmente en los países de la región, ya que en promedio no alcanza el 1% el PIB es este aspecto. Es así como se hace necesario desarrollar un plan a largo plazo, donde los sectores políticos y económicos se comprometan estratégicamente con la inversión en el sistema educativo y en el de ciencia y tecnología.

La ciencia en los países latinoamericanos se constituye también un vehículo de desarrollo, puesto que si se quiere invertir en ella y desarrollarla, requiere un cambio en la infraestructura científica de la región, en la formación de personas con capacidades técnicas que apoyen al sistema productivo, pero más allá de eso, implica una inversión importante en el capital humano, puesto que la globalización y sus procesos requieren de personas altamente capacitadas y, como ya se había mencionada anteriormente, pueda acceder a mejores condiciones sociales.

Es así como la ciencia adquiere importancia en la sociedad en cuanto mejora los procesos productivos y perfecciona los sistemas de control de calidad, con el fin de hacer más competitiva la industria y avanzar hacia técnicas y tecnologías mejores; transforma el conocimiento y lo hace accesible a la población, por lo que mejora la educación y vuelve útiles los resultados de las investigaciones; pero también contribuye al desarrollo, puesto que se convierte en el motor del desarrollo industrial y económico y el punto focal para el futuro (Llinás, 2000), generando una relación crucial para el avance de estos pueblos, el de la academia con la sociedad civil y la educación con el desarrollo social. El desarrollo de los países, especialmente los latinoamericanos, se dará en la medida que se investigue, innove y creen productos y procesos resultantes al mercado, de relacionar la industria con la academia y la sociedad civil, y de vincular la educación al desarrollo social (Llinás, 2000).

Wilson Peres y Martin Hilbert abordan esta cuestión señalando que una de las características del desarrollo tecnológico

(...) es el carácter local y acumulativo del aprendizaje; por “local” se entiende que la exploración y el desarrollo de nuevas técnicas probablemente se producirán en la proximidad de las técnicas ya utilizadas, en tanto que el término “acumulativo” denota que un nivel de desarrollo tecnológico es producto de experiencias pasadas de producción e innovación y, por ende, el resultado de una secuencia de soluciones a problemas específicos. (2009, p. 4)

Lo que se deduce como la capacidad de un país para desarrollar sus propios “artefactos”, procesos, innovaciones, conocimientos y ciencia, y le da la posibilidad de no depender de tecnologías externas o en dado caso, asumirlas, transformarlas y reproducirlas adecuadas para las necesidades productivas de cada nación.

2.2 LA EDUCACIÓN EN EL SICA: INDICADORES, NORMATIVAS, PLANES Y AVANCES

2.2.1 Indicadores socio-económicos generales y educativos

El SICA está conformado por siete países; Panamá, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Honduras, Belice y Guatemala; en cuanto a la población total del esquema, hay 41'604.304 habitantes, lo que significa menos del 1% de la población mundial actual, sin embargo, son países con escasa extensión territorial y aún así presentan alta densidad de población (ver anexo B). Es también de anotar, que siendo un territorio relativamente pequeño, como lo es Centroamérica, las divisiones político-territoriales son numerosas en una extensión que no supera la de Bolivia en Suramérica.

Frente a las estadísticas socio-económicas, la mayoría de los países centroamericanos tienen niveles de desarrollo medios, pues a partir del Índice de Desarrollo Humano, elaborado por el PNUD¹⁴, donde 0 es lo más bajo y 1 lo más alto, cinco de los miembros del SICA promedian entre 0,700, en este aspecto Guatemala es el país de la región que tiene el IDH más bajo, superado por Honduras, Nicaragua, El Salvador y Belice, este último aunque tiene la población más baja de la región, también hace parte de la Mancomunidad de Naciones, lo que le garantiza cierto margen de desarrollo.

Sin embargo, sólo dos países de la región se encuentran entre los de desarrollo alto, Panamá y Costa Rica, y sus indicadores económicos y sociales son muy distintos a los de los demás miembros de la región. Cabe anotar que en términos del Producto Interno Bruto (PIB), fácilmente doblan ó triplican lo producido por los demás países de la región (ver anexo B). Incluso, en condiciones de pobreza absoluta y relativa, reflejan índices menores, con excepción de Panamá, cuya tasa de pobreza relativa es del 37% y extrema del 16% lo que sugiere que es un país con una desigualdad social amplia, pese al desarrollo que tiene.

Con respecto a la composición étnica de los países centroamericanos, la mayor parte de la población está compuesta por mestizos, Nicaragua y Honduras tienen poblaciones mestizas del 90% total de los habitantes, sumado a esto existe una considerable cantidad de población indígena, el 40% de los habitantes de Guatemala son indígenas descendientes de grupos mayas y garífunas¹⁵, en el resto de los países de la región se encuentran entre el 2% y el 10% del total de la población. A excepción de Costa Rica, cuya población es predominantemente blanca, el 82%, se podría considerar que Centroamérica posee una población

¹⁴ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

¹⁵ Los garífuna son un grupo étnico zambo que reside en Centroamérica. También se les conoce como Garífune o Caribes negros. Se estima que son 200,000 residentes en Honduras, Belice, Guatemala, Nicaragua, el sur de México y Estados Unidos. En realidad, el término "garífuna" se refiere al individuo y a su idioma, mientras que garinagu es el término usado para la colectividad de personas.

variada, donde el mestizaje entre blancos, indígenas y afro-descendientes ha sido constante desde el momento de la colonización europea.

Con respecto a la educación, las diferencias son evidentes, especialmente porque son Costa Rica y Panamá, quienes ofrecen un mejor servicio educativo y quienes invierten más en la educación, especialmente el primer país en mención. Es así, que en el año lectivo 2005, los mayores índices en cuanto a la escolaridad de la población en edad de estudiar por nivel educativo, los presenta Costa Rica, cuya tasa en educación preescolar es del 91,8%, en educación primaria del 98,8% y en educación secundaria es apenas del 66,1%; Panamá en el primer indicador presentó una tasa del 55,4%, en la educación primaria del 101% y en la educación secundaria del 54,3%. Los demás países presentan tasas de escolaridad más bajas, especialmente Honduras, cuya tasa de escolaridad en preescolar es del 24,7%, en primaria es del 87,5% y en educación secundaria es del 22,5%, estos porcentajes coinciden de alguna manera, con el PIB per cápita más bajo de la región.

En el tema de analfabetismo, se tomaron en cuenta los datos de la población mayor de 15 años, aunque los datos corresponden a la actual década, no son recientes, pero dan una idea de la situación. Guatemala es el país de la región con mayor índice de analfabetismo, el 25,2% de la población, pero son las mujeres, las que presentan mayores índices respecto a este fenómeno, pues el 29,1% de la población femenina de este país, es analfabeta. Belice y Nicaragua, también, presentan tasas superiores al 20% de la población que es analfabeta, Honduras y El Salvador muestran tasas superiores al 10% de la población. Costa Rica y Panamá, con el 4,8% y el 7,6% de población analfabeta, respectivamente, son los países que han mostrado mayores avances en este aspecto.

El gasto público en educación fue otro de los aspectos a tomar en cuenta y se encontraron datos comparativos desde 2000 a 2005, en cuanto al gasto público como porcentaje del PIB y como porcentaje del gasto público nacional (ver anexo E). Como porcentaje del PIB, los datos no son estables o constantemente

ascendentes, Honduras ha fluctuado entre el 1,7% y el 1,9% entre los años en mención, con un pico del 2,7% en el año 2004, al contrario, Costa Rica muestra algo de estabilidad, aunque en el último año de la comparación, disminuyó el gasto respecto al PIB. Honduras, Belice y Costa Rica son los países de la región que presentan mayor gasto en educación respecto al PIB, con el 7,6%; el 5% y el 4,8% respectivamente; El Salvador y Nicaragua es de apenas el 3%; y Panamá y Guatemala es del 2,8% y del 1,9% respectivamente. En el indicador de Gasto Público en Educación como porcentaje del Gasto Público Nacional, Costa Rica y Honduras, gastan el 30%, seguido por Belice con un 20,4%, los demás países están entre el 12% y el 14% y por último Panamá, quien tan solo gasta el 10% en educación.

Es evidente que Costa Rica ha hecho un gran esfuerzo por mejorar las condiciones educativas y formativas de su población¹⁶, ese esfuerzo se refleja en las bajas tasas de analfabetismo, de escolaridad y de gasto público de la educación, es por esto que la educación costarricense está empezando a ser reconocida como una de las mejores del continente, sumado también al desarrollo socio-económico del país, que lo ubica como uno de desarrollo humano alto.

Los demás países que conforman este bloque de integración, han manifestado interés y esfuerzos por mejorar la educación de sus habitantes, sin embargo, los datos no son los mejores, especialmente en analfabetismo y en cobertura educativa. Tan sólo Panamá se equipara con Costa Rica en estos indicadores, excepto en los de gasto público en educación.

En este sentido hay que resaltar que gran parte de la población centroamericana es indígena ó mestiza, lo que convierte esta zona en un espectro

¹⁶ El sistema de educación pública de Costa Rica fue planteado en 1880, lo que demuestra el interés de esta nación por mejorar las condiciones educativas de su población. Esto le ha valido sostener una democracia estable, donde la educación de sus habitantes sirve para participar activa y conscientemente de los procesos y decisiones que afectan el conjunto de la sociedad costarricense. Además, desde el año 1948 se suprimió el ejército nacional, lo que ha permitido destinar mayores recursos al desarrollo de sectores y programas sociales, en este caso, la educación.

multicultural que debería ser aprovechado para mejorar las condiciones educativas, a partir del reconocimiento y el legado histórico de los pueblos aborígenes; pero también, la educación puede servir para superar los indicadores de pobreza tan amplios de la mayoría de estos países, debe ofrecer oportunidades de formación y capacitación a todos los habitantes, mejorar la cobertura y garantizar la permanencia en los sistemas educativos, superar la desigualdad debe ser una meta del bloque de integración y de la región.

2.2.2 Educación en el SICA

En el Sistema de la Integración Centroamericana SICA, quien promueve e impulsa la integración centroamericana es la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), que se formó en el año de 1982 en la ciudad de Managua y en cuya acta de Convenio Constitutivo firman los representantes de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá.

Sin embargo, en el año de 1991, cuando se redacta y firma el Protocolo de Tegucigalpa a la Carta de Organización de Estados Centroamericanos que da origen al SICA, los aspectos en educación y cultura se hacen más evidentes. La base del programa educativo y cultural del SICA se encuentra en los artículos 3 y 4 del protocolo, puesto que se mencionan los objetivos y principios fundamentales de la integración centroamericana, específicamente los literales b, c, d, h, i, del artículo 3 y del artículo 4; los literales b, c y f. Estos literales se refieren a la necesidad de integrarse armónicamente, combatir la violencia, la exclusión y la pobreza, al reconocimiento de la cultura e identidad centroamericana como base para construir lazos de solidaridad, además, se reconoce la importancia de preservar el medio ambiente y de lograr la participación democrática de todos los sectores de las sociedades centroamericanas, con el fin de profundizar el proceso de integración (Sistema de la Integración Centroamericana SICA, 1991).

El 12 de octubre de 1994 se realiza el acuerdo de Alianza para el Desarrollo Sostenible de Centroamérica, donde se reconoce el papel de la educación como

factor fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos de la región, además, en las bases para lograr esa alianza, se reconoce en el desarrollo socio-cultural la necesidad de invertir en el capital humano y la inversión en y promoción en actividades de desarrollo artístico, científico y tecnológico.

En ese mismo año, y por mandato del Consejo de Ministros, la CECC se convierte en una instancia ejecutora de todos los acuerdos y las resoluciones de los Ministros de Educación y de los Ministros y Directores de Cultura, relacionados con los dos campos de trabajo de este Organismo: Educación y Cultura, con la finalidad de promover la cooperación y la integración de Centroamérica (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2007).

La CECC tiene como objetivos:

- Desarrollar e intensificar las relaciones entre los pueblos del área centroamericana por medio de la cooperación permanente y la ayuda mutua en los campos de la Educación y la Cultura, para propiciar el desarrollo integral de los países miembros.
- Estimular el desarrollo integral del hombre con la inclusión del componente cultural dentro de los procesos educativos.
- Reafirmar la identidad cultural en el nivel de cada uno de los países miembros. (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2007)

Es claro que la CECC tiene como misión impulsar la integración y el desarrollo por medio de la cultura y la educación, creando programas de cooperación, pero además busca una formación integral y que le permita competir a los ciudadanos centroamericanos en el ámbito actual mundial, reconociendo la cultura como factor de identidad y de unión entre los pueblos.

La creación de programas de desarrollo sostenible, cuidado del medio ambiente, valores y actitudes positivas hacia los países y la región, así como la superación del analfabetismo, la elevación de las tasas de escolaridad y

permanencia y la garantía del acceso a la educación, entendiéndola como un derecho y una herramienta para mejorar los niveles de vida y que a su vez permita la participación activa y consiente de los ciudadanos en las cuestiones políticas, sociales y económicas que les atañen, tanto a nivel local como regional, son también objetivos de la CECC y que pretende alcanzar con el fin de profundizar la integración centroamericana.

En el año 2005, en Costa Rica, se desarrolló un Plan Estratégico Regional de Desarrollo Educativo, el cual pone en el terreno de la práctica y de lo tangible los objetivos y metas de la CECC y plantea otros, que pretenden organizar y priorizar las tareas requeridas por los países miembros del SICA para que mejoren la calidad de la educación en la región y se superen los índices de analfabetismo y escolaridad y así mismo sea un elemento de aporte fundamental para el desarrollo de la región.

Como lo señala el documento donde se consigna el Plan Estratégico de Desarrollo Educativo y por las razones anteriormente expuestas, *están invirtiendo en Educación, preferentemente, en los niveles básicos del sistema educativo nacional, como una estrategia para lograr el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza, así como en el mejoramiento de los sistemas de salud, con lo cual, también, buscan cumplir o coadyuvar a los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y a los Objetivos del Milenio (ODM)* (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005).

El Plan contiene como objetivo general *contribuir eficaz y eficientemente al cumplimiento de los mandatos emanados de las Cumbres Presidenciales y a las Resoluciones y los Acuerdos tomados en las Reuniones de Ministras y Ministros de Educación en los diferentes foros regionales, para mejorar la calidad de la Educación, como eje fundamental del desarrollo humano sostenible de los pueblos de la región, con equidad y respeto a la identidad de los mismos* (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005). Lo cual implica que se están dando los parámetros para que la CECC se convierta en una instancia de orden

técnico, la cual asesore y gestione el mejoramiento de la educación y el cumplimiento de los objetivos y acciones expuestos anteriormente.

Las líneas de acción que contempla este plan fueron definidas en varios frentes de acción (exactamente en once) y parten de las necesidades, dificultades, resultados y características del mundo actual, con las que se quiere redefinir la educación y las políticas educativas en la región. Sin embargo, no se hará una presentación de todos estos ejes, si no que se abordarán, los que a criterio de esta investigación sean más importantes.

La calidad y la equidad, como componentes claves del mejoramiento de la educación en el bloque y de superación de las características que la hacían atrasada, desigual y excluyente, constituyen el primer eje del Plan Estratégico Regional de Desarrollo Educativo (...) *La calidad, entendida como proceso, requiere de programas, proyectos y acciones que refuercen los esfuerzos e inversiones de los países en esta línea de trabajo. La equidad está conceptualizada como el compromiso de brindar oportunidades de estudio y permanencia que conduzcan al éxito de los estudiantes sin ningún tipo de exclusión* (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005).

En este eje, se contempla la necesidad de formar estudiantes y sociedades que resuelvan los problemas pacíficamente y además, estén preparados y capacitados para responder y atender riesgos y desastres, es importante este planteamiento puesto que la aparición de las “maras”¹⁷ supone un desafío de las sociedades y gobiernos centroamericanos en el presente y en el futuro; también, este eje contempla la posición de Centro América en el mundo, siendo una región

¹⁷ Es el nombre con que se conoce a las pandillas de Centroamérica y México. Originadas por el retorno a Centroamérica de enormes cantidades de emigrantes deportados por delincuencia desde México y Estados Unidos, transfieren las condiciones para recrear en el plano nacional, aquellas condiciones de marginalidad, violencia, delincuencia y supervivencia, aprendidas y desarrolladas por los deportados en los distintos lugares en los cuales lograron su estadía. A ello se agregan los jóvenes de sectores sociales marginados, conformando una amenaza social por la eventual violencia con la que actúan tanto hacia afuera como hacia adentro de estos grupos.

azotada por fenómenos naturales de orden geológico (erupciones volcánicas, terremotos) y de orden climático (huracanes, tormentas tropicales).

El segundo eje de este plan consiste en garantizar la cobertura en los niveles básicos de los sistemas educativos, coordinando políticas y estrategias para llegar, especialmente, a los sectores que tradicionalmente han sido excluidos del sistema educativo o que no han permanecido en él debido a situaciones de orden económico y social. En este eje de acción, también, se contempla mejorar la cobertura en educación secundaria y superior, así como la intercultural y la bilingüe, pues según el plan, en educación primaria se han realizado avances (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005).

El tercer campo del Plan consiste en crear una educación técnica al servicio de las necesidades y desarrollos del presente, pero también pretende darles oportunidades de empleo a los ciudadanos centroamericanos cuando terminen sus estudios básicos, aprendiendo *a resolver problemas profesionales, a analizar críticamente la realidad productiva de las empresas y transformarla, a identificar conceptos técnicos, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y, por último, a descubrir el conocimiento profesional de una manera amena, interesante y motivadora* (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005). Por lo que la educación técnica supone, en primer lugar, un paso hacia la educación superior; y en segundo, constituye un factor de capacitación para generar oportunidades de empleo y de generación de empresa. Cabe anotar que en esencia esta iniciativa parte de la premisa del apoyo del sector privado, pues es este sector el que principalmente define las necesidades laborales y técnicas, por lo que se contempla en el Plan que lo privado sea visible y participe en el currículo.

En este sentido, el cuarto eje de acción contempla la tecnología como parte fundamental de la educación, pero la primera aplicada a la segunda. Este eje pretende modernizar los procesos pedagógicos y didácticos mediante la utilización de herramientas tecnológicas actuales: Internet, software, computadores

actualizados, teléfonos celulares, entre otros. Lo que el Plan quiere lograr es acercar a maestros, estudiantes y demás ciudadanos de la región al uso y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación TIC's, pero además, generar programas o proyectos que no solo garanticen el aprendizaje de estas tecnologías, sino también su desarrollo.

El quinto de los ejes del Plan reconoce la importancia que tiene la investigación en el desarrollo educativo, aunque este aspecto va acompañado de la evaluación y se entiende que ambos deben servir como herramientas para la toma de decisiones en materia de política educativa, es por ende que se reconoce el carácter científico de la educación y es un avance, por lo que se dejan de lado, en teoría, decisiones de carácter político o personal.

Otro de los ejes de acción se basa en la necesidad de profundizar los procesos de *desconcentración y descentralización educativas, por medio del fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa y de la sociedad civil organizada en la gestión escolar* (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005). Este aspecto demuestra que la participación comunitaria en la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas, tanto nacionales como de la región, es fundamental para acercar los objetivos, planes y logros de la integración a la sociedad civil. El eje de gestión escolar y participación local recoge las actuales tendencias de auto-gestión e incluye a estudiantes, docentes y padres de familia en el análisis, diseño, divulgación y ejecución de las políticas educativas, reconociendo además aspectos antes relegados y queriendo garantizar la integralidad del servicio educativo.

La inversión en educación se constituye en otro eje del Plan y enfatiza en la necesidad de llevar la educación a los sectores más rezagados de la sociedad centroamericana y así favorecer las políticas de equidad y calidad.

Este eje considera que la inversión en educación se constituye para:

(...) combatir la pobreza y alcanzar el desarrollo económico y social sostenible, por lo que la región debe realizar esfuerzos por dirigir recursos de forma creciente y sostenida, destinados a establecer y fortalecer programas de acceso con calidad y equidad a toda la población, particularmente en zonas rurales con altos índices de pobreza. (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005)

Además, el Plan hace una definición clave para entender el papel de la inversión en educación:

¿Por qué es bueno invertir en Educación? Con el potencial cultural y humano que tienen nuestros países no podemos dejar pasar las oportunidades que se nos presentan para construir bienestar y progreso en todas las áreas del quehacer humano; sin embargo, para aprovechar esas oportunidades, el fortalecimiento de la Educación se constituye en una experiencia ineludible porque invertir en Educación es invertir en libertad, es invertir en democracia, en paz y en justicia. Invertir en Educación es invertir en desarrollo humano. (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005)

Es claro que para el SICA y para la CECC, la educación se convierte en motor de desarrollo con equidad y paz, pero también la educación potencializa las capacidades culturales y humanas de las sociedades centroamericanas, por lo que el capital humano se constituye en indispensable para llegar a las metas tanto de la integración como del desarrollo en general.

Un aspecto a mencionar es que el Plan considera el acompañamiento y apoyo de una iniciativa regional o hemisférica de hacer un canje del pago de la deuda externa por inversión en educación, conscientes del porcentaje del PIB que se destina a pagar estas obligaciones. Aunque, por otra parte, se solicitarán

fondos no reembolsables al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y al Banco Mundial, para financiar acciones comunes a los países relacionados con las prioridades temáticas mesoamericanas (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2005).

Además plantean la necesidad de adquirir bienes y servicios necesarios para garantizar el servicio educativo, a precios más favorables y como acuerdo entre todos los países del sistema de integración.

La educación que reconozca la identidad cultural y el legado aborígen también es tomada en cuenta en el Plan, este eje de acción proyecta la vinculación de las comunidades aborígenes y otras etnias con el fin de rescatar, preservar y divulgar sus conocimientos y lenguas propias. Pero también va en contrasentido, puesto que se hace necesario involucrar a la escuela y al servicio educativo en el reconocimiento de estas culturas, permitiendo su respeto y la convivencia, aprendiendo del legado de estos pueblos, de sus valores y de su visión del mundo, como parte de la tolerancia hacia todas las formas de contemplar la realidad y de formar identidades nacionales y regionales.

Los demás ejes de acción contemplan la acreditación de la educación superior, el diseño y creación de instrumentos de gestión, medición y evaluación y el impulso de una política integral para la promoción de la lectura en el área centroamericana.

Cada eje de acción y cada línea de acción (ver anexo 16), han venido articulando una serie de proyectos e iniciativas para llevar a cabo cada uno de los objetivos propuestos del Plan.

Sin embargo, en el año 2006, se realizó una reunión extraordinaria de los ministros de educación del SICA con el propósito de establecer una agenda educativa a largo plazo y reforzar algunos de los ejes del Plan Estratégico Regional de Desarrollo Educativo, entre los que se destacan diez puntos de todo el plan y se pretende priorizar a un término de 15 años una nueva agenda educativa. Este documento se denomina Decálogo Educativo 2021.

Los puntos del decálogo se resumen en universalizar el servicio educativo, por etapas; pre-básica y primaria al año 2010, la educación básica hasta 9° grado en el año 2015 y la educación secundaria al 2021 (Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación y sus Representantes, de Centroamérica, Panamá y República Dominicana en la Ciudad de México, Distrito Federal, 2006).

También se abordaron temas como la erradicación del analfabetismo al año 2015; el establecimiento, de manera conjunta, de estándares para que los estudiantes de la región, apoyándose en las nuevas tecnologías y en el aprendizaje efectivo de ciencias y matemáticas, puedan ser mejores ciudadanos y aprendan a vivir mejor; establecer pruebas de logros de aprendizaje de manera conjunta en toda la región antes del año 2012; mejorar las condiciones de capacitación y salariales de los docentes; convertir a la escuela en la unidad central de la educación, fortaleciendo la administración y la participación efectiva de los padres de familia; mejorar los niveles de gestión entre la escuela y los Ministerios de Educación; fortalecer la capacidad administrativa de los Ministerios de Educación, con el fin de propiciar cambios; hacer un mayor gasto en educación como parte del PIB; y crear mecanismos de control y de contabilidad de los recursos en educación, con el fin de crear una cultura de rendición de cuentas (Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación y sus Representantes, de Centroamérica, Panamá y República Dominicana en la Ciudad de México, Distrito Federal, 2006).

El SICA, a través de la CECC, ha logrado desarrollar una importante agenda educativa y de esta forma desplegar una serie de políticas educativas para toda la región, pues en ella, se reconoce la importancia que tiene la educación en el desarrollo de los países, así como las posibilidades que esta brinda a las y los ciudadanos para el futuro. A partir del Plan de Estratégico de Desarrollo Educativo y del Decálogo Educativo 2021, se han venido vinculando una serie de proyectos y

países aportantes a la CECC y a los ejes de acción¹⁸, los cuales han fortalecido el proceso educativo en la región y de alguna manera profundizan los acuerdos de integración.

Existen alrededor de 18 proyectos, entre los que se destacan el de Integración Centroamericana por medio de la Reforma Educativa y el de Bachillerato Académico Centroamericano. Con respecto al primer proyecto, este busca *“Contribuir a la consolidación de reformas educativas nacionales y a la definición de un modelo de metodologías que favorezca la integración educativa en la región y oriente movimientos parciales o totales de reforma educativa.”* (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2006) El consolidado del proyecto o resultado definitivo será la creación y apertura de un portal en la Internet, donde se encuentre información relacionada a la educación de la región, temáticas teóricas y foros de discusión, así como la puesta en conocimiento de avances, informes y decisiones de los ministerios de educación de cada país y de la CECC. Actualmente, el proyecto se encuentra en la fase de gestión y se han realizado varias reuniones con el fin de acometer las características administrativas y técnicas del portal.

El proyecto del Bachillerato Académico Centroamericano BAC, es una iniciativa que quiere contribuir a elevar los niveles de calidad de la educación secundaria en los países del área, mediante la conformación de condiciones para que los estudiantes de la región tengan matrículas automáticas en las universidades e instituciones de educación superior de la región, sin la necesidad de someterse a pruebas y cursos de nivelación. La idea contempla construir un currículo común en todos los países del área a partir de los estándares regionales

¹⁸ Con respecto al financiamiento de la CECC, esta se mantiene con las cuotas anuales de los siete países de \$15.000 aportados por cada uno. Además, su presupuesto se incrementa con los fondos que recibe para proyectos y programas específicos regionales, tanto de organizaciones como de países cooperantes, entre los que podemos citar a la fecha, con especial mención, a la Oficina Subregional de la UNESCO para Centroamérica, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y países cooperantes como La Republica de China en Taiwán, Holanda, México y Japón. Con Francia y la OEA se han iniciado relaciones de cooperación. (Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC, 2007)

de educación media ya establecidos. (Sistema de la Integración Centroamericana SICA, 2004)

El proyecto que dio inicio en el 2004 y que estaba contemplado para tres años, es decir, finalizaría en el 2007, actualmente lleva ejecutado el 1% y apenas ha logrado diagnósticos nacionales elaborados por el Dr. Georges Septours (especialista francés) y un taller regional con expertos nacionales, aún falta la aplicación del proyecto en los siete países del sistema y que se vinculen a él, de manera voluntaria instituciones públicas y privadas de cada país.

La mayoría de los proyectos se encuentran en las fases de gestión y ejecución, por lo que aún se sigue esperando las fases de implementación de los mismos. Por esta razón, las intenciones y acuerdos que en el marco de la educación del SICA se han venido gestando, no tienen unos resultados específicos y por ende se podrían calificar de valiosos intentos por profundizar la integración en la región y sólo eso. La CECC, como secretaría técnica del SICA, ha venido trabajando desde 1982 en tratar de llevar a cabo procesos educativos coherentes con los objetivos de la integración, se han creado unos marcos normativos, acuerdos y convenios de cooperación mutua, proyectos y se ha establecido un plan y una agenda de desarrollo educativo, se ha solicitado el aporte económico de países y organismos multilaterales para el financiamiento de la CECC, como de sus proyectos y su funcionamiento. Pero la realidad de la educación centroamericana continúa siendo difícil y se espera que la integración ayude a modernizarla y mejorarla.

Como aspecto positivo de este balance, está el trabajo que el bloque ha creado por intentar mejorar la educación, toda la normatividad, planeación y visión que se tiene de la educación de Centroamérica son una demostración que en la integración se tienen esperanzas de cambio y desarrollo y más aún en lo que significa la educación, como elemento de formación e inclusión de las sociedades y de la participación de estas en los procesos de integración.

2.3 LA EDUCACIÓN EN EL MERCOSUR: INDICADORES, NORMATIVIDAD, PLANES Y AVANCES

2.3.1 Indicadores socio-económicos generales y educativos en el MERCOSUR

El MERCOSUR está conformado por cuatro países, que ocupan lo que se denomina el cono sur de Suramérica, a excepción de Chile que figura como país asociado. Sin embargo, este bloque de integración concentra su desarrollo en Brasil y Argentina, manifestando por lo tanto grandes asimetrías con los demás miembros, especialmente en cuanto a extensión territorial y población, Brasil posee 187 millones de habitantes aproximadamente y Uruguay tan solo 3,3 millones, como ejemplo, pero además, son países que poseen características históricas y sociales diferentes, especialmente en cuanto al idioma, población indígena, blanca y afro descendiente.

La población del bloque es de 251 millones de personas, lo que representa el 3,8% de la población mundial y cómo ya se había mencionado, el 80% de la población se concentra en Brasil. En la mayoría de los países, la población de origen europeo es del 50% con respecto al total, Paraguay es la excepción, pues su población blanca es del 1% y la mestiza del 95%. Aparte del español y del portugués como idiomas oficiales del MERCOSUR, también está el guaraní, una de las lenguas aborígenes y oficiales de Paraguay, lo que supone también un avance importante en cuanto al reconocimiento de la diversidad, pero confirma las diferencias que hay en la región.

Todos los países del bloque se encuentran en nivel alto de desarrollo humano, a excepción de Paraguay, aunque Brasil es el que genera más ingresos es un país con una población importante bajo el umbral de pobreza (ver anexo L), lo que indica una gran desigualdad, al igual que los demás países de la región.

Los indicadores de educación son superiores a los de la CAN y en algunos casos a los del SICA. La cobertura es amplia para la educación primaria y también

para la secundaria, con la excepción de Chile y Paraguay que tienen datos inferiores a los de los demás miembros. La alfabetización de los países del MERCOSUR, es un gran logro, pues la mayoría de ellos supera el 90% de habitantes mayores de 15 años que saben leer y escribir, sin embargo, Brasil presenta una tasa del 11,4% de población analfabeta, esto debido a la extensión territorial y a la densidad de población en zonas urbanas y también al número de habitantes que se encuentran en situación de pobreza.

En cuanto al gasto público en educación y al gasto del PIB en el mismo rubro, Chile, que no es miembro formal sino asociado, lidera las estadísticas en la región (ver anexo N), Argentina ocupa el segundo lugar y Brasil el tercero, Paraguay ha venido aportando recursos en la educación y Uruguay presenta los gastos más bajos en cuanto a este aspecto.

Sin embargo, hay que resaltar la manera como se dividen los ingresos por niveles educativos, pues es en los países del MERCOSUR, donde se evidencia que no sólo la primaria es fundamental, sino también el resto de los niveles. Es así como la educación secundaria, es fundamental y a través de ella se podría considerar el éxito de la educación superior en la región, pues la inversión del PIB en este nivel es importante y mayor que en la primaria.

Esta podría ser la explicación a la importancia que tienen los estudios superiores en esa parte del continente y también al importante desarrollo de la industria y tecnología brasileña, que se ha venido consolidando en el mundo como una potencia emergente y que sirve como ejemplo a los demás países de Suramérica, entendiendo que el apoyo a la investigación, a la ciencia y a la tecnología se convierten en pilares fundamentales del desarrollo.

Aunque el camino por recorrer es largo si se pretende alcanzar a países completamente industrializados, pues la educación en los bloques de la integración latinoamericana supone todavía un reto, que es el de superar el gasto militar y el pago de la deuda externa y aportar los ingresos en el desarrollo de mejoras sociales como salud, trabajo y educación. Pero también es necesario que

la educación supere la desigualdad social y sea vía de desarrollo e integración con equidad.

2.3.2 La educación en el MERCOSUR

El Mercado Común del Sur, que nace en 1991 con el Tratado de Asunción, evidencia el desarrollo de los acontecimientos mundiales y regionales (transición a la democracia) durante los últimos años del siglo XX y de la necesidad de crear bloques económicos, el cambio en las concepciones de la integración y es un ejemplo de diálogo y convergencia entre tendencias y concepciones distintas de integración¹⁹, pues el objetivo del tratado es facilitar y concretar un mercado común en los países de la zona, aprovechando y desarrollando las ventajas propias de cada miembro y así asegurar una inserción adecuada en el escenario internacional promovido por el neoliberalismo y la globalización.

Aún así, la estructura del MERCOSUR ha contemplado el papel de la educación como elemento clave para el desarrollo de los países de la subregión, por lo que el acta de la reunión de ministros de educación del 17 de diciembre de 1991, que se convertiría en la Decisión N° 07/91, identifica que *“la formación integral de los recursos humanos mediante la elevación de los niveles de educación es factor esencial para fortalecer el proceso de integración y alcanzar la prosperidad, el progreso y el bienestar con justicia social de los habitantes de la subregión”* (MERCOSUR/CMC/DEC N° 07/91, 1991). Por esto, se propone crear la reunión de Ministros de Educación cuya principal función es coordinar políticas educativas en los estados miembros del grupo.

¹⁹ En este aspecto Jorge Schvarzer señala que: *La integración sigue su recorrido tironeada por dos visiones, en esencia contrapuestas, aunque a veces convergen en determinadas actitudes. Una (basada en la concepción sostenida durante el gobierno de Carlos Menem en la Argentina, pretende una integración macroeconómica lo más rápido posible, tarea que exige una coordinación igual o mayor de políticas fiscales y monetarias que la existente en la Unión Europea (...))La otra postura [sostenida por una parte del gobierno brasileño (...)] plantea un recorrido de integración que avance en las actividades productivas y que tienda a generar los suficientes lazos de interconexión para lograr, en el futuro, la unidad macroeconómica.* (2003, p. 9 – 10)

A partir de esta creación se viene desarrollando una serie de iniciativas que contemplan el acoplamiento de políticas educativas, desde la educación básica, pasando por la técnica hasta la superior, y la planeación y ejecución de proyectos. Tanto las políticas en educación básica, como los proyectos, están contenidos en estructuras dependientes de la Reunión de Ministros de Educación y estas son; el Comité Coordinador Regional, del cual hacen parte la Comisión Regional Coordinadora de Área Educación Básica (CRC-EB), la Comisión Regional Coordinadora de Área Educación Tecnológica (CRC-ET) y la Comisión Regional Coordinadora de Área Educación Superior (CRC-ES) y esta estructura está contenida en la Decisión N° 15/01; así como los Grupos Gestores de Proyecto, quienes en un primer momento contemplaron la realización de proyectos en bibliotecas escolares, terminología en educación del MERCOSUR, sistemas de indicadores educativos del SEM²⁰, educar en la Diversidad en los Países del MERCOSUR y educar con Equidad en el MERCOSUR. (MERCOSUR, 2001) A partir de esta estructura se crea el SEM, Sistema Educativo del Mercosur, quien tiene como función principal orientar las políticas educativas en la sub-región.

Desde la conformación del SEM en 2001, se han elaborado dos planes estratégicos; el primero que iba desde el 2001 hasta el 2005; y el segundo desde 2006 hasta 2010. Es importante destacar que el principio que rige estos planes se encuentra en la Carta de Buenos Aires del 30 de junio de 2000 y al cual se adhirieron Bolivia y Chile y la cual busca *“garantizar el derecho a la educación básica y a favorecer el acceso a la educación técnica vocacional, siendo ambos elementos claves para la superación de la pobreza y para la movilidad social y económica”*. (Carta de Buenos Aires, 2000) A partir de este documento se delinearon los aspectos en política educativa a trabajar durante la primera década del siglo XXI.

El Plan estratégico de 2001 – 2005, evidencia la importancia de reconocer en la educación el papel de una formación de la conciencia ciudadana de lo que

²⁰ Sistema Educativo del MERCOSUR

es la integración y su profundización, también busca desarrollar la calidad de la educación mediante programas de movilidad e intercambios, especialmente de los sectores de las sociedades menos favorecidos, con el ideal de buscar justicia social, equidad y reconocimiento de las culturas propias de cada pueblo.

A partir de estas necesidades, en el Plan estratégico 2001 – 2005, se plantearon una serie de desafíos, acordes con la estructura organizativa del SEM, por lo que en educación básica se buscaba,

(...) asegurar el mejoramiento del aprendizaje; para ello es fundamental la interacción de las escuelas con diferentes actores e instituciones sociales. Esto implica, por un lado, incorporar en lo cotidiano prácticas pedagógicas más contextualizadas, centradas en contenidos significativos y, por otro, procesos de gestión escolar que promuevan el reconocimiento social de la escuela como un espacio cultural. El pleno ejercicio del derecho a la educación se garantizará a través de una educación de calidad para todos, brindando atención educativa prioritaria a grupos vulnerables. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001)

La preocupación inicial de este plan consistía en garantizar que la educación fuera un espacio de inclusión, pero con calidad, lo que implicó el reconocimiento de pedagogías y didácticas acordes con las necesidades del mundo actual.

También se buscaba una solución a las principales problemáticas de la educación básica, en especial la del “fracaso escolar” en los ciclos iniciales de escolaridad y en el paso de un ciclo a otro. Además, se atendería a los grupos de población más vulnerables, a los cuales se les daría atención prioritaria y garantizaría su acceso a una educación de calidad, entre estos grupos vulnerables, el plan destaca niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje, en situaciones de pobreza, urbano-marginal y rural, grupos indígenas

y otros sectores poblacionales en situación de marginalidad social, cultural y económica.

En estos aspectos, las metas del plan conducirían a la creación de redes interinstitucionales que permitan el intercambio de experiencias, implementar cursos de capacitación para docentes en áreas específicas como historia y geografía de la sub-región, programas de intercambio y de pasantías para docentes, realizar capacitaciones para la enseñanza del portugués y del español en la sub-región y también de una lengua extranjera.

Una de las metas insistía en la creación de un programa de movilidad estudiantil en la sub-región y así mismo acordar con el Convenio Andrés Bello para tal fin (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001), lo que sugiere el reconocimiento y la importancia que tiene esta institución andina en Latinoamérica y así mismo la necesidad de conocer y aprender fuera del contexto denominado “cono sur”.

Para la educación tecnológica, el plan esboza la necesidad de formar para el avance científico y tecnológico y para el mundo del trabajo, por lo que se requieren nuevas competencias, habilidades y actitudes que sean “*conducentes a la profesionalización y a una vida social activa*” (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001).

Como metas del plan para este sector de la educación se contemplaron la realización de armonizar perfiles profesionales, actualizar técnica y pedagógicamente a los docentes de acuerdo con los perfiles armonizados; así mismo se plantearon la recolección y divulgación de propuestas exitosas de educación tecnológica y de educación para adultos y además, crear indicadores de calidad de estos perfiles, con el fin de ajustarlos a las necesidades del mercado laboral y del avance tecnológico y científico

En cuanto a la educación superior, la preocupación más importante es la de contribuir con el conocimiento y su divulgación, a la construcción de una mejor sociedad, así como al desarrollo de la región. El reto planteado supuso la creación

de un espacio académico conjunto, donde haya iniciativas de investigación, de intercambios de conocimientos (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001) y se contribuya al desarrollo educativo, cultural, científico y tecnológico en la región. *Asimismo, se ha de promover la formación de recursos humanos de calidad para la modernización y desarrollo integral de nuestras sociedades, fijando metas comunes y mecanismos de evaluación.* (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001)

Para el desarrollo del plan en este sector, se contemplaron tres ejes temáticos, que fueron: acreditación, movilidad y cooperación interinstitucional. Con respecto al primer eje, el plan propuso la creación de un sistema de acreditación de carreras, que facilitase el reconocimiento de títulos y por ende, la movilidad en la región; el eje temático de movilidad pretendía construir *un espacio común regional en la educación superior.* (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001) Y abarcaría proyectos y acciones de gestión académica e institucional, movilidad estudiantil, sistema de transferencia de créditos e intercambio de docentes e investigadores.

Con respecto a eje de cooperación interinstitucional, el plan hace énfasis en la generación de acciones conjuntas para el desarrollo de programas colaborativos de grado y postgrado, en programas de investigaciones conjuntas, en la constitución de redes de excelencia, y en el trabajo conjunto con los otros niveles educativos en materia de formación docente. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001)

Las metas de educación superior se establecieron en: tener en funcionamiento el Mecanismo Experimental de Acreditación para las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina y haber ampliado su aplicación a otras carreras. Tener aprobado un Acuerdo de Acreditación de Carreras de Grado e implementado un programa de capacitación de Pares Evaluadores. Tener aprobado y en funcionamiento un Acuerdo de Movilidad, con base en un programa para estudiantes, docentes, investigadores y administradores. Este aspecto

implica la eliminación de restricciones legales que dificultan la implementación del Programa de Movilidad. Y tener aprobado un Acuerdo de Reconocimiento de Títulos de Nivel Terciario no universitario para la prosecución de estudios en los países del Mercosur. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001)

Otro de los aspectos trabajados en el Plan Estratégico 2001 – 2005 es el llamado Sistemas de Información y Comunicación SIC, cuyo fin es la divulgación del conocimiento y de las experiencias en educación, así como la gestión para el mejoramiento de la comunicación en el MERCOSUR. Las metas contempladas proponían tener el SIC proveyendo información y espacios de comunicación y difusión para el sector educativo del MERCOSUR y para los diversos actores educativos de la región, así como un programa de difusión de las acciones del SEM al interior de los sistemas educativos nacionales, en las comunidades educativas y en el conjunto de la sociedad, a nivel del SEM, constituir una base terminológica del MERCOSUR educativo y contar con políticas de información, comunicación y gestión del conocimiento, a nivel regional educativo. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2001)

Respecto al balance y las metas alcanzadas del Plan Estratégico 2001 – 2005, se destaca la conformación más reciente del Fondo de Financiamiento del SEM, por ser el primer Fondo sectorial de financiamiento del MERCOSUR y por constituir un instrumento que contribuirá a la continuidad a las acciones del Sector. Además se destacan los proyectos vinculados con distintos niveles de enseñanza, el Mecanismo Experimental de Acreditación para las Carreras de Grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina, la armonización de nuevos perfiles técnicos, la capacitación de docentes de educación tecnológica, la creación de las Bibliotecas Escolares del MERCOSUR.

También se reconoce el trabajo realizado para la creación del programa de movilidad y el cual lleva el nombre de MARCA, para ser ejecutado con apoyo de la Unión Europea y de la O.E.I. y del cual se hablará más adelante. Este programa

se encuentra asociado con las carreras acreditadas a través del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado (MEXA).

Igualmente, se elaboró un catastro de experiencias innovadoras relacionadas con el sector productivo y se implementó el “Sistema de Indicadores del MERCOSUR Educativo”.

A partir de este balance y de las experiencias recogidas durante los cinco años del plan estratégico 2001 – 2005, se redactó un nuevo plan, contemplado para 2006 – 2010, el cual profundiza los aspectos más importantes del plan anterior, se actualiza respecto a la situación internacional y local y presenta un enfoque más ordenado y sistemático de lo que se quiere en educación en el MERCOSUR.

Es importante anotar que pese a que la mayoría de los objetivos y metas propuestas por el plan 2001 - 2005 no se alcanzaron a cumplir, el nuevo plan destaca que sólo con voluntad política y no hasta la superación definitiva de las asimetrías es posible profundizar en la integración y llevar sus beneficios a los ciudadanos que componen en esquema. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2006) Por lo tanto, el plan estratégico 2006 – 2010 busca que la educación sea un objetivo y un logro común, para todos los países miembros del MERCOSUR.

Los objetivos del plan 2006 – 2010 son cinco y a cada objetivo, corresponde un plan estratégico con unos lineamientos estratégicos determinados y con el fin de que los proyectos que se vinculen a ellos, tengan un horizonte determinado de trabajo.

El primer objetivo, que está en concordancia con el plan anterior, se refiere a la contribución que puede realizar la educación y la coordinación de políticas educativas para la profundización de la integración, de la creación de una ciudadanía regional basada en una cultura de paz, respeto por los derechos humanos y el medio ambiente. Esto implica la creación de programas culturales y lingüísticos, que reconozcan las identidades culturales de los países del esquema

y que se fortalezcan las zonas de frontera, así como la difusión de los idiomas oficiales del MERCOSUR (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2006).

El segundo objetivo o lineamiento estratégico, pretende *promover la educación de calidad para todos como un factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo*. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2006). Por lo que se contemplan planes de acción en torno a los Objetivos del Milenio, incorporación de temáticas respectivas a otros campos de la educación, como la no formal y la educación para adultos, además, se quiere involucrar el uso de las tecnologías en la enseñanza, pero también, para favorecer la inclusión social.

El siguiente lineamiento estratégico del plan 2006 – 2010, tiene que ver con el conocimiento de los sistemas educativos de los demás países y la posibilidad de intercambiar experiencias e información, así como ampliar los lazos de solidaridad entre ellos, para lo cual se hace necesario el impulso a investigaciones que *permitan un mejor conocimiento de la realidad educativa de la región* (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2006), la organización y fortalecimiento de redes académicas, la promoción de núcleos educativos y centros regionales de excelencia y el intercambio de información por medio de la transferencia de tecnologías a partir de las fortalezas y complementariedades existentes.

El cuarto objetivo busca fortalecer los programas de movilidad de estudiantes y docentes, así como de pasantes, investigadores, gestores, directivos y profesionales. Por esto se ha reconocido el derecho a la educación, que se tiene en la región, a través del reconocimiento y equiparación de estudios; el fortalecimiento del programa existente de movilidad, incorporando a estudiantes de la educación no formal.

El último objetivo del plan 2006 – 2010 plantea la concertación de políticas que *articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR* (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2006). Es en este objetivo, donde los avances en educación realizados en la región se profundizan y donde se quiere generar niveles de educación y concienciación de los beneficios e implicaciones

que tiene la integración para la sociedad civil. Este objetivo se lograría mediante la consolidación de la estructura financiera del SEM en el marco del MERCOSUR, además, mediante la divulgación de los resultados y beneficios de la integración educativa y también mediante la promoción de una formación específica para la integración.

El Plan del Sector Educativo del MERCOSUR 2006 – 2010, profundiza los aspectos mencionados en el plan anterior, en la mayoría de su contenido se evidencia que fue retomado, pero además, ha sido enfocado a la promoción y gestión de proyectos que puedan favorecer y desarrollar cada uno de los objetivos planteados.

De los proyectos que se han desarrollado o empezado a gestionar en el MERCOSUR, se destacará el de movilidad académica regional, pues es un aporte fundamental a la educación en la región y sirve como ejemplo para los demás bloques de integración latinoamericanos.

El Programa de Movilidad Académica Regional MARCA, nace como una de las iniciativas propuestas en el Plan Estratégico 2001 – 2005, en el cual se definía a la acreditación, la movilidad y la cooperación interinstitucional como las líneas prioritarias para Educación Superior. Este programa está estrechamente vinculado con el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del MERCOSUR (MEXA), en el cual su objetivo principal es el perfeccionamiento de la calidad de las carreras a través de la implementación de un sistema común de acreditación basada en criterios y parámetros de calidad previamente acordados.

Inicialmente, este mecanismo implementó la acreditación de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina y luego de una evaluación con resultados altamente satisfactorios del MEXA, se está instrumentando el “Memorándum de entendimiento sobre la creación e implementación de un sistema de acreditación de carreras universitarias para el reconocimiento regional de la calidad académica de las respectivas titulaciones en el MERCOSUR y Estados Asociados”. Dicho

sistema dará creación a un mecanismo permanente de acreditación de carreras de grado del MERCOSUR.

En este marco se diseñó el Programa de Movilidad MARCA asociado a las carreras acreditadas por el MEXA. A través del mismo se fortalecerán las carreras acreditadas, se fomentará la cooperación interinstitucional y se cumplirá con el objetivo central de integración regional.

El Programa MARCA lanzó su primera convocatoria en el año 2006, donde se realizó una experiencia piloto con participación de la carrera de Agronomía. En el primer semestre de 2007 se llevó a cabo una evaluación y a partir de allí se invitó a participar a las carreras de Ingeniería y Medicina acreditadas por el MEXA, para que se incorporen en la segunda convocatoria para el año 2008.

El objetivo del Programa es que las carreras acreditadas por el mecanismo de acreditación del MERCOSUR se vayan incorporando en forma progresiva al programa de movilidad. Participan de este programa los países miembros y asociados del bloque, incentivando la integración regional. La movilidad se realiza entre los países del MERCOSUR y se desarrolla a través de períodos lectivos regulares de un semestre académico. (MARCA Movilidad Académica Regional, 2006)

Por lo que este intento, por demás exitoso, de movilidad académica, profundiza la integración y hace visible sus alcances a la sociedad civil de cada uno de los países de la sub-región y beneficia a los que están asociados al esquema. Sin embargo, existen otras iniciativas que se han venido desarrollando, especialmente en educación básica y que han tenido avances significativos en el esquema de integración.

El proyecto “Caminos del Mercosur”, ha tenido acogida entre los estudiantes del bloque ya que les ha permitido acceder al conocimiento de las culturas de los países del MERCOSUR; el proyecto “Bibliotecas Escolares” Se trata de una colección que comprende cinco títulos de cada país miembro del bloque, escritos hasta diciembre del 2005 y de Bolivia y Chile en calidad de países

asociados, alcanzando un total de treinta títulos, destinados a estudiantes de primero a noveno año. (Sistema Educativo del MERCOSUR SEM, 2007)

Ligado al anterior proyecto está “MERCOSUR Lee”, el cual consta de una serie de publicaciones de tres autores representativos de cada miembro del bloque y los países asociados, hasta el momento, se han editado 1'200.000 ejemplares que han ido a Escuelas de Frontera²¹ y a escuelas con déficit de libros.

Otros proyectos a mencionar son: Educar con Equidad, Educar en la Diversidad, Actualización de metodologías para la enseñanza de formación de formadores en lenguas extranjeras y la I Reunión de Materiales Didácticos de Derechos Humanos en el MERCOSUR, realizada en noviembre de 2006.

Pese al enfoque que tuvo inicialmente el MERCOSUR, donde primaba la consolidación de un Mercado Común y por ende la prioridad era afianzar los acuerdos comerciales, con el rediseño que tuvo el esquema en 2001 se evidencia la importancia de la educación y las políticas educativas como herramienta para profundizar la integración y hacer llegar sus beneficios a la sociedad civil. En comparación con el SICA, el MERCOSUR ha tenido avances claros durante los últimos ocho años, destacándose los programas MEXA y MARCA, así como Caminos del Mercosur, pero también en el cumplimiento de acuerdos y compromisos firmados en materia educativa.

2.4 EL REFERENTE DE LA UNIÓN EUROPEA

Los desarrollos que en materia educativa han logrado el SICA y el Mercosur, y más adelante la CAN, pueden verse a través de un referente de lo que debería ser una política educativa completa y coherente respecto a la pluralidad de un continente como Europa y de su esquema de integración, la Unión Europea.

²¹ En este aspecto, Escuelas de Frontera es un programa de cooperación binacional entre Brasil y Argentina, que consiste en un proyecto de reconocimiento de características culturales de ambas naciones y de la enseñanza del portugués y del español en diez escuelas localizadas en la frontera entre ambos países.

El Tratado Constitutivo de la Unión Europea, firmado en la ciudad holandesa de Maastricht el 7 de febrero de 1992, supuso un cambio fundamental en el desarrollo de la integración europea, pues evoluciona de la simple integración comercial y económica, hacia una de carácter político y social. Es en este tratado, donde se condensa el inicio de la normatividad y de los programas que en educación se han venido desarrollando en la Unión Europea.

El Título XI, denominado “Política Social, de Educación, de Formación Profesional y de Juventud”, en su capítulo 3, en los artículos 149 y 150 menciona los principales objetivos de la unión con respecto a lograr

(...) una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. (Comunidad Europea, 1997)

Esto supone que los países miembros de la comunidad deberán acercarse para formular y plantear políticas en materia educativa para toda la unión, realizando acciones tales como: desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios, promover la cooperación entre los centros docentes, incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros, favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos y fomentar el desarrollo de la educación a distancia. (Comunidad Europea, 1997)

Por otra parte, la Comunidad plantea la necesidad de una formación profesional acorde con las acciones de los Estados miembros, que las refuerce y complemente, específicamente, respetando la responsabilidad que cada Estado desarrolle para sí. En este sentido, la Comunidad ha de promover acciones tales como:

facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales, mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral, facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes, estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas e incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros. (Comunidad Europea, 1997)

A partir de lo planteado en estas acciones, la Unión Europea ha desarrollado acciones y programas importantes para la consolidación de la educación en el marco de la integración y ha mostrado las posibilidades amplias que tiene el cumplimiento de los acuerdos con la voluntad política de cada uno de sus miembros.

Sobre cultura la Comisión Europea dispone de un Comisario que agrupa en una sola cartera la educación, la formación, la cultura y la juventud, pero no el multilingüismo.

Los programas educativos europeos más importantes son Comenius, en el ámbito escolar, Leonardo da Vinci, para la formación profesional, programa Erasmus, para la enseñanza universitaria y Grundvig, para la enseñanza de adultos.

El programa eLearning promueve la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en la UE. La línea más importante de este programa es la iniciativa eTwinning, que pone a disposición de los centros escolares un portal de internet con herramientas y apoyo para facilitar la realización de proyectos de hermanamiento entre centros de diferentes países. Los hermanamientos de eTwinning permiten a los profesores de todas las asignaturas desarrollar proyectos pedagógicos comunes, compartir experiencias y recursos didácticos e introducir la dimensión europea en el aula. Los alumnos tienen la oportunidad de aprender de y con sus compañeros de otros países, de practicar idiomas extranjeros y de desarrollar destrezas relacionadas con las TIC.

En 1995, la Comisión Europea publicó el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*. En él se explicó ampliamente la importancia de que los ciudadanos europeos puedan recibir formación a lo largo de toda la vida, lo que se conoce como aprendizaje permanente. El objetivo es mantener la competitividad y combatir la exclusión social.

Recogiendo estas ideas, en 2000, el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, documento de trabajo de servicios de la Comisión Europea, convoca un debate europeo para hacer realidad el aprendizaje durante toda la vida a nivel individual e institucional. Al final del memorándum, plantean seis claves a tener en cuenta para esta estrategia: garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje para obtener y renovar las cualificaciones de los ciudadanos, aumentar la inversión en recursos humanos, crear métodos eficaces para el aprendizaje permanente, valorar el aprendizaje no formal e informal, asesorar e informar de las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y ofrecer oportunidades próximas de aprendizaje permanente.

La Unión Europea ha sido siempre conocida como una de las zonas de mayor prestigio educativo y es famosa por sus proyectos y por su gran evolución y experiencia y aunque tenga déficits en algunas de sus características, dedica un

gran esfuerzo económico y social para que estas debilidades sean superadas, sobre todo en países que se han adherido recientemente.

3. COMUNIDAD ANDINA Y EDUCACIÓN

3.1 ESTADÍSTICAS SOCIO-ECONÓMICAS GENERALES Y EN EDUCACIÓN DE LOS PAÍSES ANDINOS

La CAN conformada actualmente por cuatro países, Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, es el espacio de integración que sirve como puerta a Suramérica y el que podría decirse, tiene grandes oportunidades de desarrollo por su biodiversidad y cultura.

Con un total aproximado de 98 millones de habitantes, lo que significa algo más del 1% de la población mundial, es una zona de importante extensión territorial, pero con características históricas, culturales y sociales muy similares entre sí, incluso más que en el SICA y el MERCOSUR.

Todos los países del bloque están en nivel medio de desarrollo humano y la mayor parte de su población es mestiza ó indígena (ver anexo F), además están en índices de pobreza muy altos, lo que sugiere grandes desigualdades en la obtención y distribución del ingreso. Colombia es el país que económicamente presenta mejores indicadores y mayor desarrollo (ver anexo G), seguido por Perú; Ecuador y Bolivia, comparados con los otros dos países, estos reflejan asimetrías fundamentales y son los de menor desarrollo.

En cuanto a la educación, es importante destacar el esfuerzo hecho por Bolivia en los últimos años, pues es el país que lidera los índices de escolaridad en el bloque, seguido por Perú y Ecuador. Colombia tiene una tasa más baja en cuanto a la escolaridad en la educación primaria y supera a Ecuador en cuanto a la secundaria.

Sin embargo, es en el indicador de analfabetismo que Colombia lidera en la región, pues tan solo el 7,2% de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir, seguido por Ecuador, con un 9%, Perú y Bolivia cierran este indicador con un 12,1% y 13,3% respectivamente. Dados estos datos, el bloque supera a la

mayoría de los países centroamericanos, pero están lejos de equiparar sus resultados con Costa Rica y Panamá.

En el indicador de gasto público en educación como porcentaje del PIB, se tomaron los datos de 1991, contrastados con los del periodo 2002 – 2005, se evidencia que Bolivia gasta más en educación por habitante, durante los últimos años, que en el resto de los países de la CAN, el 6,4% del PIB, sobre el 4,8% de Colombia, el 2,4% de Perú y el 1,0% de Ecuador. Empero, a inicios de la década de 1990, el gasto público era similar en todos los países del bloque y Ecuador y Perú manifestaban los mejores indicadores.

Con respecto al gasto en educación como porcentaje del gasto público nacional, los indicadores también manifiestan diferencias con el SICA, pues a los países miembros de la CAN no gastan en educación, más del 18,1% que es lo que invierte Bolivia en educación como parte de sus ingresos nacionales. Colombia que es la que mejor desarrollo y recursos tiene apenas invierte el 11%, Perú el 13,7% y Ecuador el 8%. Las dificultades económicas, la guerra contra el narcotráfico y los grupos armados ilegales, las imposiciones de organismos multilaterales para adquirir créditos y la inestabilidad política son las principales razones por las cuales estos países invierten poco en educación, comparados con el SICA.

Es importante señalar que las principales inversiones en educación, se hacen al nivel de preescolar y primaria, descuidando la secundaria y especialmente la terciaria. En este sentido, la óptica que se tiene es la de garantizar el acceso a la básica primaria, pero cada quién asume las responsabilidades y costos en los siguientes niveles, teniendo en cuenta los niveles de pobreza, es muy difícil que la mayoría de la población termine sus estudios en secundaria y más complicado aún acceder a estudios universitarios profesionales.

El déficit de la educación en la CAN se encuentra en el escaso acceso a la educación terciaria, a la dificultad para investigar y crear conocimiento y ciencia. El

problema también radica en que la educación universitaria al ser muy costosa, sólo es accesible, en su mayoría, a estudiantes vinculados con la educación privada, lo cual acrecienta los niveles de desigualdad en los países del bloque.

3.2 NORMATIVIDAD ANDINA EN MATERIA EDUCATIVA

En el Acuerdo de Cartagena, el capítulo VXI titulado Cooperación Económica y Social, específicamente en los artículos 124, 125, 126, 129 y 130, se manifiesta la intención del esquema de integración andino de promover una cooperación que vaya de la mano con los aspectos comerciales y económicos que refuerce el desarrollo científico y tecnológico. Por lo que los objetivos principales se refieren a:

- a) La creación de capacidades de respuesta subregional a los desafíos de la revolución científico-tecnológica en curso;
 - b) La contribución de la ciencia y la tecnología a la concepción y ejecución de estrategias y programas de desarrollo andino; y
 - c) El aprovechamiento de los mecanismos de la integración económica para incentivar la innovación tecnológica y la modernización productiva.
- (Comunidad Andina, 1969)

En este marco, se sugiere el impulso a la creación de programas que respondan a cada uno de los objetivos planteados y se nota el marcado énfasis en el desarrollo científico y tecnológico para complementar un desarrollo andino y a la vez la manera como en retribución, la integración económica podría incentivar innovaciones tecnológicas que a su vez mejoren y modernicen los sistemas productivos.

Por otra parte, el Acuerdo de Cartagena reconoce las dificultades de orden social de los países miembros y señala la necesidad de cooperación para un

desarrollo social óptimo de la población andina. Los objetivos que enuncia el artículo 129 del acuerdo señalan la:

- a) Eliminación de la pobreza de las clases marginadas, para lograr la justicia social;
- b) Afirmación de la identidad cultural y de formación de valores ciudadanos para la integración del área andina;
- c) Participación plena del habitante de la Subregión en el proceso de integración; y
- d) Atención de las necesidades de las áreas deprimidas predominantemente rurales. (Comunidad Andina, 1969)

El Acuerdo de Cartagena identifica la erradicación de la pobreza, la formación de una identidad andina, la democratización del esquema de integración y la atención a poblaciones vulnerables como los puntos a tratar en el marco de la cooperación social y a cada objetivo se pretende crear programas que ayuden a la consecución de los mismos. En educación, el acuerdo es claro al mencionar que los programas han de orientarse al mejoramiento de la calidad de la educación básica, a lograr una mejor capacitación profesional al elevar y diversificar el carácter técnico de las carreras; y a la creación de programas de reconocimiento de títulos de educación superior a nivel andino y que permitan la prestación de servicios en la subregión. Además, se menciona la posibilidad de emprender acciones destinadas al conocimiento de la historia y del patrimonio cultural de los países andinos, de su geografía, de sus realidades sociales y económicas y de lo que significa la integración y sus oportunidades. (Comunidad Andina, 1969)

En el año de 1994 y con base en un documento aprobado en la Cumbre Social Andina de ese mismo año, el Parlamento Andino aprueba la Carta Social Andina, debido a la preocupación que a este organismo le surgió a raíz de los

niveles de pobreza, desigualdad, miseria e inestabilidad de la subregión y también como punto de partida para crear una propuesta de desarrollo social.

La Carta Social Andina plantea, en términos generales, la universalización y aplicación de los derechos humanos, civiles, económicos, políticos, sociales, tecnológicos y científicos en todos los ciudadanos de la subregión, con el fin de fortalecer los lazos de solidaridad y profundizar la integración.

Frente a esta visión, el Parlamento Andino sugiere que la erradicación de la pobreza y el logro de la integración social, se deben realizar a partir del respeto de los derechos fundamentales, la creación de una conciencia andina que difunda los valores, la importancia y necesidad de la integración, incorporando a los medios masivos de comunicación, recomendando a los gobiernos de la subregión destinar partidas presupuestales amplias que combatan la pobreza y garanticen derechos como la alimentación, la salud, la educación, la vivienda, entre otros; y mediante el diseño de programas y políticas sociales y económicas, con participación de la sociedad civil, (Parlamento Andino, 2007) orientadas a lograr una mejor redistribución de la riqueza y a erradicar la pobreza y la desigualdad.

Estas orientaciones dejan ver la importancia de la integración social para la Comunidad Andina, además, que la Carta Social sirve como hoja de ruta para la formulación y creación de proyectos y programas que permitan alcanzar los objetivos de la integración y del desarrollo.

Con respecto a la educación, la Carta Social Andina se enfoca en solicitar a los gobiernos de la subregión, el refuerzo de programas de alfabetización, educación extra-escolar, educación rural, y universalización, en términos de cobertura, de la educación preescolar y básica. Para esto, es necesario que los gobiernos asignen recursos suficientes para la modernización de las infraestructuras educativas y generen programas de mejoramiento y actualización de la formación académica en todos los niveles.

Como refuerzo de la integración y a la vez de la educación, la carta plantea:

43. Fomentar entre gobiernos e instituciones de la sociedad civil de la subregión, así como de otras regiones, el intercambio en materia educativa, cultural, científica y tecnológica, fortaleciendo e impulsando las actividades que promueve el Convenio Andrés Bello.
45. Fortalecer el rol de las universidades nacionales y de la Universidad Andina Simón Bolívar en los procesos y tareas del desarrollo económico-social y de la integración subregional.
46. Promover la progresiva liberación de los aranceles de aduana para materiales educativos, culturales y deportivos.
49. Propiciar el desarrollo de políticas orientadas al intercambio juvenil andino en aspectos educativos, científicos, culturales y deportivos. (Parlamento Andino, p. 162, 2007)

Estos numerales muestran el rumbo que han de seguir las políticas educativas en el marco de la integración andina. El intercambio de conocimientos, experiencias y jóvenes; la participación activa del Convenio Andrés Bello y la Universidad Andina Simón Bolívar; y la liberación de aranceles de materiales educativos, captan las posibilidades de profundizar la integración y de crear beneficios que puedan llegar a la sociedad civil.

En la actualización que se le hizo a la Carta Social Andina, en 1999, se reconoce que los niveles de pobreza, miseria e inestabilidad se deben a la concentración de la riqueza y la propiedad, “al oneroso servicio del pago de la deuda externa” (Parlamento Andino, 2007), lo cual indica un avance en el reconocimiento de factores históricos de orden interno y externo que explican estos fenómenos negativos en las sociedades andinas.

Respecto a la educación, la actualizada carta aborda más aspectos, respecto a la inicial, se destacan la promoción de una conciencia de paz y de convivencia, para lo cual se deberá instrumentalizar mecanismo de participación y control social de los recursos que se inviertan en educación. Se plantearon iniciativas para introducir en las legislaciones y constituciones de cada país de la

subregión, políticas que incluyan género, diversidad y equidad social, especialmente en la educación, ciencia, cultura, comunicación, recreación y deportes.

Se propende por incentivar en los países andinos la modernización de los sistemas educativos, en términos de cobertura, acceso, permanencia, calidad y modernización de infraestructuras y prácticas pedagógicas; donde se destaquen, la educación bilingüe “como un reconocimiento al derecho de los pueblos indígenas y un mecanismo de recuperación de las identidades” (Parlamento Andino, 2007), el conocimiento del patrimonio histórico y cultural de los pueblos andinos, el impulso a la integración fronteriza y a partir de estos elementos, “fomentar una ciudadanía renovada de los/las jóvenes, orientada al fortalecimiento de la identidad y de la integración andina y latinoamericana” (Parlamento Andino, 2007).

En la Carta Social Andina actualizada, se mantiene el interés por construir y garantizar “la plena vigencia de los sistemas de equivalencia de estudios y la validación de títulos (...) en los países de la Comunidad Andina (Parlamento Andino, 2007), consolidar los espacios de intercambio y encuentro de experiencias garantizando la libre circulación de personas, materiales educativos, científicos y tecnológicos y se insiste en la liberación arancelaria pertinente.

Se insiste en la participación activa de los medios masivos de comunicación, en la asignación de espacios comunicativos para promover la cultura y la educación andina y la difusión de ciencia y avances tecnológicos. Además, se plantea la posibilidad de crear un “sistema andino de información accesible, con particular aplicación en la educación, la ciencia y la cultura,” (Parlamento Andino, 2007)

Los numerales 123, 129 y 143 de este capítulo sobre educación en la Carta Social Andina, ponen de manifiesto la intención de consolidar la integración educativa en la subregión, el primer numeral señala que los organismos internacionales especializados que trabajan en la Comunidad Andina debe realizar

acciones “regionales de integración en educación, ciencia, cultura, comunicación, deportes y recreación” (Parlamento Andino, 2007), por lo que se mantiene el carácter técnico de la integración como tal y además el de la integración educativa; el segundo numeral en cuestión invita a la participación activa de las universidades a la aceptación del reto de proponer alternativas, “para el desarrollo integral de la región andina” (Parlamento Andino, 2007) dando así un carácter académico y científico a la profundización de la integración; y el último numeral, plantea la elaboración de una agenda social andina que habría de ser aprobada en la Cumbre de Presidentes de 2001 en Valencia, Venezuela, formulando una hoja de ruta que presente la manera de cómo alcanzar los objetivos de la Carta Social Andina, no solo en el ámbito educativo, si no en todos los que se desarrollaron en el documento.

La Agenda Social Andina se define como:

(...) el conjunto de acciones acordadas por los países miembros para desarrollar la dimensión social de la integración, debe contribuir a consolidar el proceso integracionista, promover el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes andinos, asegurar una participación más amplia de la sociedad en el proceso decisorio y en el disfrute de los beneficios de la integración y apuntar a mejorar la calidad de la inserción de los países andinos en la economía global. (Comunidad Andina, p. 186, 2007)

Por lo tanto, se definieron tres ejes temáticos para abordarla: 1. Dimensión social del proceso de integración; 2. Estrategia comunitaria para contribuir a mejorar la calidad de vida de los habitantes andinos y 3. Participación ciudadana en el proceso de integración. (Comunidad Andina, 2007)

La educación es un componente fundamental en los tres ejes de la agenda social, pues los avances logrados en acceso, cobertura y calidad hacen parte, inicialmente de la dimensión social del proceso de integración y

“contribuyen a luchar contra la pobreza y a garantizar la vigencia de un derecho fundamental, también posibilitan una participación más activa y consciente de la población en la toma de decisiones, incluidas aquellas que inciden sobre el proceso de integración.” (Comunidad Andina, p. 187, 2007)

Además, la agenda social entiende que la educación es un elemento clave para mejorar las condiciones de vida y también para participar activamente en la sociedad y en los procesos de integración; la agenda social concibe a la educación como “formación integral y en valores, así como desarrollo de destrezas y habilidades” (Comunidad Andina, 2007) entendiendo que el fortalecimiento de este sector y el acceso al que las poblaciones puedan tener a él, podrían ayudar a superar la pobreza, la desigualdad social y la exclusión. La agenda social asume que fortaleciendo lazos de solidaridad entre las naciones andinas y con la creación de políticas comunitarias, es posible superar

(...) el analfabetismo, el limitado acceso de la población a los niveles menos elementales de la formación escolar, la pobreza o poca pertinencia de los conocimientos adquiridos o la mala calidad de la educación impartida. (Comunidad Andina, p. 187, 2007)

En la Cumbre Presidencial de Quirama, se decidió incorporar la vertiente social al proceso de integración y se dio un mandato a los órganos por parte de los Presidentes, de establecer un Plan Integrado de Desarrollo Social.

Ese Plan Integrado de Desarrollo Social (PIDS), que de alguna manera resume este esfuerzo por acercar la integración a los pobres, luchar contra la

pobreza, contra la exclusión y contra la desigualdad, ya se encuentra en marcha y es un esfuerzo por contribuir a la cohesión social.

La adopción de esta norma comunitaria es considerada como un hito en el desarrollo de la dimensión social de la integración andina, ya que permitirá potenciar las políticas nacionales de lucha contra la pobreza y la inequidad social, problemas que ponen en riesgo la cohesión social y la gobernabilidad democrática de los países andinos y constituyen un obstáculo para la integración regional y para su inserción competitiva en la economía global. (Comunidad Andina, 2004)

La articulación de los ejes de la agenda social andina se da en la construcción del Plan Integrado de Desarrollo Social, PIDS, que se estableció en el año de 2004 con la decisión 601, que tenía como base los artículos 1, 2 y 3 del Acuerdo de Cartagena, codificado mediante Decisión 563, la Decisión 553 (Lineamientos para la formulación del Plan Integrado de Desarrollo Social), la Decisión 592 (Creación del Consejo Andino de Ministros de Desarrollo Social) y la Propuesta 138 de la Secretaría General (Comunidad Andina, 2004).

El PIDS es una estrategia comunitaria para mejorar la calidad de vida de los habitantes andinos, combatir, erradicar y prevenir la pobreza y garantizar el acceso y cumplimiento de los derechos fundamentales. Para esto se diseñaron tres líneas de acción: 1. Proyectos Sociales Comunitarios; 2. Convergencia de Objetivos y Metas Sociales; y 3. Programa de Cooperación Técnica Horizontal (Comunidad Andina, 2004).

En educación, el PIDS la asume como un reto, en el sentido de

Ampliar la cobertura en educación, todavía deficiente, y propender por la pertinencia de sus contenidos, el mejoramiento de su calidad, aún diferenciada según el sector social que accede a sus distintos estamentos, e incrementar el uso de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento. (Comunidad Andina, p. 8, 2004)

Es así que la educación y la cultura son identificables en la primera línea de acción de PIDS, por lo que cada país coincidió en identificar problemas como la deficiente cobertura en educación básica secundaria y el escaso acceso de las poblaciones tradicionalmente excluidas, afrodescendientes e indígenas, además de las que ya se han señalado y convergen con el objetivo anterior. De esta manera se recogieron tres propuestas de proyecto para alcanzar los objetivos en educación, Marco Romero Cevallos resume los proyectos así:

1. Proyecto “Programa Intercultural Andino”. Pretende contribuir a superar la exclusión social de los pueblos indígenas y afrodescendientes y fortalecer los vínculos culturales entre todos los grupos sociales que integran el espacio subregional.
2. Proyecto “Programa Andino sobre calidad y equidad de la educación”
Que se plantea analizar de manera comunitaria propuestas, intercambiar experiencias y propender a la armonización de políticas, metodologías y sistemas que contribuyan a un mejoramiento persistente de la calidad de la educación básica y de la formación técnica en la subregión, así como la formación y desempeño de los docentes.
3. Proyecto “Programa para la difusión y mayor utilización de tecnologías de información y comunicación (TIC) en la educación”. Para generalizar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en actividades educativas, culturales, particularmente en sectores urbanos y rurales de concentración de la pobreza. (Romero Cevallos, p. 193 2007)

Estas apreciaciones, objetivos, análisis, proyectos y programas que se encuentran en la estructura de la Comunidad Andina, manifiestan una visión de lo que es la educación en la CAN y coincide en la mayoría de aspectos con el SICA, el MERCOSUR y la Unión Europea, difiere en las formas de lograr los objetivos y

en la forma de las propuestas, pero esto es tema de análisis para el siguiente capítulo de la investigación.

Lo que se ha de resaltar son tres elementos claves en la CAN respecto a educación, el primero de ellos es el desarrollo y aportes que ha tenido el Convenio Andrés Bello, como promotor de la educación y la cultura andina y latinoamericana; el segundo es la importancia que para la subregión y especialmente para Ecuador y Bolivia la creación y funcionamiento de la Universidad Andina Simón Bolívar; y el tercero, el intento por armonizar y empezar a generar una conciencia de integración y participación de ella, desde las aulas, con la decisión 594 sobre la creación de la cátedra de integración en los países andinos.

3.3 EL CONVENIO ANDRÉS BELLO

El Convenio Andrés Bello se gesta en el año de 1969 con la Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano de Educación, Ciencia y Cultura (CIECC) y en el año de 1970, el 31 de enero, se firma en Bogotá el tratado que crea el organismo, cuyo fin es contribuir a ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración de los Estados en los ámbitos educativo, científico-tecnológico y cultural.

El Convenio Andrés Bello fue creado, con carácter de tratado público internacional, por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela, posteriormente adhirieron Panamá (1980), España (1981), Cuba (1998), Paraguay (2000), México (2005) y República Dominicana (2006). En los últimos años se ha consolidado como el organismo de integración en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura que fiel a su origen andino entiende que debe proyectar su acción hacia otras dinámicas integracionistas del continente americano y hacia sus vínculos con otros bloques y procesos de integración, tales como MERCOSUR y la Unión europea, manteniendo las puertas abiertas a la integración de países que así lo soliciten. Actualmente, el CAB, es una de las

cuatro secretarías técnicas de la CAN, con un campo de acción que trasciende las fronteras de los países miembros del esquema de integración andino, debido al éxito de sus programas en materia educativa.

El Tratado inicial de la Organización del Convenio Andrés Bello fue modificado en Madrid, España, en noviembre de 1990 para adecuarlo al contexto mundial, con el fin de ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración, apoyar el desarrollo y mejorar el bienestar material y espiritual de los pueblos.

En el capítulo primero del Tratado de la Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural, se encuentran los objetivos y las formas para alcanzarlos, en este sentido el convenio debe

- a. Estimular el conocimiento recíproco y la fraternidad entre ellos [los estados miembros].
- b. Contribuir al logro de un adecuado equilibrio en el proceso de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural.
- c. Realizar esfuerzos conjuntos en favor de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para lograr el desarrollo integral de sus naciones;
y
- d. Aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de sus pueblos. (XV REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN, p. 2, 1990)

Además, la Organización del Convenio Andrés Bello impulsará la integración educativa y cultural por medio de programas y proyectos, estableciendo relaciones de cooperación con otros países y organismos, creando becas para estudiantes de los países miembros, fomentando la difusión de la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología de los Estados a través del uso de los medios de comunicación y unificando criterios para reconocer niveles de conocimiento y/o habilidades en oficios adquiridos al margen de la educación formal, por nacionales de cualquiera de los Estados miembros. (XV REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN , 1990)

Respecto a la educación, el CAB (Convenio Andrés Bello) en el tratado de la organización, reconoce la necesidad de establecer tablas de equivalencia para validar los títulos obtenidos en educación básica y media, que les permitan continuar los estudios en cualquiera de los países del CAB. Al igual que con los títulos obtenidos en educación superior, con el fin de adelantar estudios de posgrado en cualquier nación de la organización.

Es necesario señalar que para el fortalecimiento de la integración, el CAB ha desarrollado una serie de programas y proyectos que se resumen en dos ejes o campos de acción: 1. Alfabetización para el desarrollo y 2. Formación de educadores y otros actores sociales.

El programa de Alfabetización para el desarrollo pretende estimular la disminución sustancial del analfabetismo en los países miembros del Convenio Andrés Bello, desarrollando programas de alfabetización, a partir del apoyo a los procesos de contextualización, transferencia metodológica y evaluación de métodos que los países CAB han postulado como eficaces y de alto impacto social en la alfabetización inicial, la alfabetización para la prosecución de la educación básica y media y la alfabetización para la inclusión cultural, científica y tecnológica de las comunidades, con el propósito de incidir en la definición de políticas públicas que prioricen la alfabetización como condición ineludible para alcanzar los objetivos del milenio. Actualmente, el programa de alfabetización del CAB cuenta con un centro de documentación digital sobre alfabetización en los doce países del convenio que contiene información estadística actualizada, planes nacionales, plan iberoamericano, videos de los programas, proyectos y métodos, libros de consulta y caracterizaciones de 6 comunidades en función de la alfabetización.

El programa de formación de educadores y otros actores sociales proyecta apoyar los mejores programas para la formación de directivos, educadores en ejercicio y otros actores sociales, ofrecidos por las Universidades Pedagógicas de los países del CAB, y facilitar su transferencia, intercambio y complementariedad.

Bajo la coordinación del Área de Educación y el Instituto Internacional de Integración del CAB se privilegiarán: a) programas que incidan en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación en las instituciones escolares en sectores vulnerables y de zonas de frontera, b) programas que desarrollen métodos conjuntos de formación en servicio de directivos y educadores en el ambiente real de las escuelas y, c) programas que respondan a los problemas del entorno escolar entre ellos: alfabetización inicial, universalización de la educación básica, atención a la salud y la familia, y prácticas para el desarrollo productivo y la apropiación del patrimonio cultural y natural, carencias éstas que son causantes de deserción y repitencia de los niños, niñas y jóvenes y que perpetúan los ciclos de analfabetismo y empobrecimiento de las comunidades.

Entre otros aspectos, el CAB ha venido desarrollando una serie de Cátedras tituladas *Cátedras de Integración Andrés Bello*, que desde el año 2005 han tratado temas relacionados con la integración latinoamericana desde una perspectiva académica y analítica, creando y fortaleciendo lazos entre instituciones académicas y universidades de los países miembros de la organización. Este esfuerzo se ha condensado en textos, memorias, tesis de doctorado, entre otros trabajos, que han contribuido a la formación de una conciencia integracionista basada en la educación, la ciencia y la tecnología.

3.4 UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

La Universidad Andina Simón Bolívar con sede en la ciudad de Sucre-Bolivia, fue creada por el Parlamento Andino en diciembre de 1985, adoptando la Decisión 132/V que le dio nacimiento como organismo académico, en el marco del Acuerdo de Cartagena y al servicio de las cinco naciones de la subregión.

El Tratado Modificatorio de Trujillo incorpora a la Universidad Andina Simón Bolívar al Sistema Andino de Integración, SAI, creado por el Acuerdo de Cartagena, dándole el carácter de órgano académico de la Comunidad Andina de

Naciones, también goza del estatus de organismo de derecho público internacional.

Los objetivos de la Universidad son la investigación, la enseñanza universitaria y la prestación de servicios, especialmente para la transmisión y desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos, el desarrollo de la cultura y el fomento al espíritu de cooperación y coordinación entre las universidades de la Comunidad Andina.

Los ejes fundamentales de su trabajo son la reflexión sobre América andina, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, y su proceso de integración; y el estudio de la experiencia andina en la historia y el presente, y el papel de la subregión en América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar, para cumplir con los objetivos y metas para los que fue creada, contribuye al desarrollo de la educación superior en la Comunidad Andina mediante la ejecución de diversas actividades académicas que se realizan tanto en su Sede Central como en sus unidades descentralizadas en la subregión. En términos generales se pueden concretar estas actividades en:

- Mejoramiento de los programas académicos, especialmente de posgrado, para posibilitar no sólo la elevación de su nivel, sino también el intercambio docente y estudiantil.
- Creación de nuevas áreas de estudio e investigación, de programas de pre y posgrado, con énfasis en las áreas más deficitarias en cada situación local.
- Desarrollo de la infraestructura de comunicación entre los centros académicos y productivos.
- Extensión universitaria, entrenamiento y educación permanente, asesoramiento y consultoría en los países de la subregión. (Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005)

3.5 CÁTEDRA DE INTEGRACIÓN, DECISIÓN 594

El 10 de julio del año 2004, en la ciudad de Quito, el Consejo de Ministros de Relaciones Exteriores de la CAN aprueba que la temática de la integración deba estar incluida en los contenidos y programas educativos escolares de los países miembros, por medio de un programa de trabajo cuyo objetivo es *incorporar, gradual y progresivamente, la temática de la integración en los programas y contenidos de la educación escolar de los Países Miembros.* (Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, 2004)

Los contenidos de la temática de la integración son claros para el Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores,

(...) desarrollar valores y capacidades ciudadanas que promuevan una cultura de paz y de cooperación entre los Países Miembros de la Comunidad Andina, promover una visión común de la historia (así como de la geografía y de los recursos naturales) de los países andinos, impartir conocimientos y despertar interés sobre los procesos de integración andino y latinoamericano, asegurar la valoración de la diversidad cultural y el ejercicio de la interculturalidad y facilitar el acceso de los estudiantes a herramientas de tecnología informática. (Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, p. 4, 2004)

Sin embargo, el documento indica que la temática no debe ser vista como una nueva asignatura dentro de los *pensum* de cada país, debe ser una serie de contenidos transversales a todas las asignaturas, áreas y niveles de la educación básica y, además, asegurar que la temática se introducida en los programas de formación de docentes *de cada uno de los Países Miembros, que esa actividad tenga carácter permanente y que la misma sea coordinada subregionalmente.* (Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores, 2004)

A partir de estas consideraciones y contenidos generales, se establecieron cinco componentes, los cuales son: 1. Levantamiento de información y análisis de

los actuales contenidos de la enseñanza básica, se recogerán los datos de cada uno de los sistemas educativos de los países de la CAN, su organización, cargas académicas, metodologías y organización de la docencia, entre otros aspectos; 2. Formulación y adopción de lineamientos o criterios comunes para introducir la temática de integración en los programas y contenidos de la educación escolar, a partir de la información obtenida previamente, se establecerán los criterios mínimos a trabajar en la subregión para implementar la temática de la integración; 3. Preparación de materiales de apoyo para la enseñanza de integración, donde se crearán y publicarán textos, experiencias y demás materiales producidos para la enseñanza de la temática, también se creará una página web donde se posibilite una rápida y fácil consulta de estos documentos, así como de materiales audiovisuales que puedan ser utilizados por los docentes y estudiantes; 4. Actividades de actualización y capacitación docente y; 5. Propuestas de actividades de ejecución inmediata, las cuales consideran la obtención de resultados en el menor tiempo posible y estas han de ser coordinadas por los ministros de educación de la subregión, las propuestas se basan en un seminario sobre integración en el último año del bachillerato, encuentros de estudiantes de colegios andinos y la elaboración de un documento informativo sobre la integración andina, para los estudiantes de primaria y secundaria.

Estos son los elementos básicos de la propuesta de incluir la temática de integración en los sistemas educativos de los países de la CAN, la cual cuenta con una activa participación de la Universidad Andina Simón Bolívar, con sus sedes en Quito y Sucre, el Convenio Andrés Bello y la Secretaría General de la CAN (SGCAN).

En la actualidad, los plazos que se han formulado en la decisión 594, para implementar gradualmente la temática de la integración no se han venido cumpliendo y existe un desconocimiento de esta propuesta, pese a que hay una normatividad clara en cada uno de los miembros, aunque en los países andinos, carece de espacios de aplicación real y de voluntad por parte de las autoridades

educativas. La salida de Venezuela de la CAN significó un golpe a la intención de implementar la cátedra, por lo que se hace necesario replantear los contenidos y conocimientos que se habían venido construyendo en el marco de la propuesta.

4. CONCLUSIONES

4.1 LA EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA DE LA INTEGRACIÓN

Una de las características más importantes de los esquemas de integración en América latina es su sesgado énfasis en lo económico y comercial y actualmente en la realización de Tratados de Libre Comercio, como resultado de la tendencia actual enmarcada en el neoliberalismo y la globalización, que afecta las posturas de negociación conjunta o en bloque y por ende la profundización de la integración en términos políticos, sociales y culturales se ve más rezagada²².

Pese a que en los años noventa del siglo XX se rediseñaron los esquemas de integración de Centroamérica y el andino, y se instauraron estructuras que intentaron captar los diversos sectores sociales, estas actúan de manera consultiva, más no tienen un carácter decisorio, por lo que el llamado de los sectores sociales es de carácter nominal²³.

La inclusión de todos los sectores sociales en el diseño y ejecución de políticas debe ser una prioridad y en este sentido, como lo señala Ángel Casas en relación con la Comunidad Andina, éste [aspecto] constituye el sustento del proyecto común andino y da sentido al proceso de integración en sí y a su objetivo de mejorar el bienestar de la población. Pero, su planificación en una agenda social ha sido manejada desde la retórica, más que desde la aplicación y diseño de políticas prácticas y efectivas que calen en la mentalidad de quienes conforman los procesos de integración y de sus principales beneficiarios, especialmente por

²² Edgar Vieira advierte: *“La integración económica regional emerge como un proceso compatible y de apoyo a la liberalización comercial”*. Es un planteamiento que limita o contrae la integración a la simple liberalización comercial...” (Vieira Posada, Integración y Tratados de Libre Comercio, 2005)

²³ En la Comunidad Andina el rediseño de su estructura le resto capacidad de decisión al Parlamento Andino y el Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina, ambos órganos de carácter supranacional, y los limitó a funciones deliberativas sin autonomía frente a la voluntad política de los órganos decisorios. También, son creados los Consejos Consultivos Empresarial y Laboral como instancias exclusivamente consultivas.

la necesidad de volver más competitivas las economías latinoamericanas. Francisco Pareja Cucalón, citado por Ángel Casas, señala que:

La ampliación de la agenda integracionista, junto con el imperativo de volver más competitivas las economías andinas, obliga pues a considerar seriamente dimensiones sociales de la integración antes casi olvidadas, incluyendo entre éstas la participación ciudadana. Pero no es dable esperar que la participación se fortifique si la población en su conjunto no percibe el proceso de integración, y a la inserción en la economía global que la acompaña, como pertinente y de relevancia directa para sus vidas. (2005, p. 280)

Aunque no se debe pensar exclusivamente en la participación ciudadana como elemento único de cohesión social en los esquemas de integración, si hablamos de una “integración integral” es necesario priorizar en todos los aspectos que forman lo social, la salud, el trabajo, la educación, la inclusión de grupos étnicos, en fin, una integración que supere el ámbito comercial y traslade sus beneficios a la sociedad civil. Sin olvidar las características del mundo actual, la globalización, el desarrollo científico y tecnológico y el objetivo de insertarse al mercado mundial en igualdad de condiciones para todos los países del mundo, la agenda social de la integración debe ser la determinante en la consecución de los demás objetivos, es decir, primero desarrollo social y a partir de ahí, desarrollo económico.

En la agenda social de los esquemas de integración latinoamericanos, la educación supone un papel clave para alcanzar una efectiva inserción en el mundo globalizado y tecnificado, pero además, la educación es vista como un factor determinante de la cohesión de la integración y de quienes hacen parte de ella.

La Declaración de Bariloche, que se redactó en el marco de la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, los días 16 y 17 de octubre de 1995 señala:

(...) la educación es un componente esencial de la estrategia de cooperación iberoamericana; ello se realiza mediante la transmisión de conocimientos y la afirmación de valores que propician la convivencia, la responsabilidad, la tolerancia y la justicia, promoviendo la formación de individuos solidarios en lo social y participativos y tolerantes en lo político; productivos en lo económico, respetuosos de los derechos humanos y conscientes del valor de la naturaleza.

(Organización de Estados Iberoamericanos, 1995)

Pero además, sostiene esta declaración, que se impulsará una comunidad iberoamericana cada vez más integrada, para lo cual es importante el fomento de una auténtica cooperación educativa y cultural entre los países iberoamericanos, que estimulen los vínculos entre las instituciones que componen el sistema educativo. (Organización de Estados Iberoamericanos, 1995)

Así mismo, el acuerdo que constituye el Convenio Constitutivo de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana menciona, en su capítulo 3 artículo 3, que para lograr la integración cultural y social de la región centroamericana, es necesario: Fomentar la cooperación entre los Ministerios, Universidades, Academias y otras instituciones o entidades educativas y culturales del área, principalmente a través del libre intercambio de conocimientos, ideas y experiencias con el fin de encontrar soluciones a problemas que sean de interés común. (Sistema de la Integración Centroamericana SICA, 1982) Además, de estimular el desarrollo de programas multilaterales y nacionales de investigación, experimentación, innovación y cooperación tecnológica, tanto en instituciones públicas como privadas. (Sistema de la Integración Centroamericana SICA, 1982)

En el mismo convenio de constitución de la coordinación educativa y cultural de Centroamérica se señala que la coincidencia de raíces étnicas, lenguas y tradiciones culturales, así como de comunes situaciones históricas y la continuidad geográfica establecen afinidades fundamentales entre los pueblos de los Estados que componen la subregión centroamericana. Por lo tanto se hace necesario preservar y propiciar su desarrollo para fortalecer la identidad centroamericana (Sistema de la Integración Centroamericana SICA, 1982).

Con respecto a la CAN, en la consideración inicial de la decisión 594, se señala que las acciones de los ministros de educación del bloque deben enfocarse para que “las políticas educativas refuercen tanto la identidad andina como el ejercicio de la interculturalidad de nuestros pueblos y fomenten los valores de la integración” (Comunidad Andina CAN, 2004). En este sentido, las políticas educativas y la educación como herramienta deben orientarse a la construcción y fortalecimiento de una identidad de los pueblos que conforman cada uno de los bloques, esto queda constatado en la decisión 593, donde se conforma el Consejo Andino de Ministros de Educación y Responsables de Políticas Culturales.

En el Mercosur, respecto al papel de la educación en la integración, en la Reunión de Ministros de Educación del 3 de abril de 2006, en el que se diseñó el plan estratégico 2006 – 2010 del Sector Educativo del Mercosur (SEM), donde se destaca:

...la importancia de promover cambios estructurales profundos, en los cuales la educación sigue siendo reconocida, como una condición para fortalecer el proceso integrador y para asegurar su irreversibilidad. (...)Frente a esto los países han comenzado a recuperar la educación técnica como herramienta del desarrollo. (...) Su misión consiste en: Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una

educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región. (Mercado Común del Sur MERCOSUR, 2006)

Esto en definitiva señala, que los acuerdos de integración latinoamericanos, han considerado a la educación como la herramienta para mejorar las condiciones académicas, técnicas, científicas y sociales de la población de la región, pese a que persisten en la integración meramente comercial, sin considerar que por medio de la educación es posible lograr, además de un acercamiento más efectivo y provechoso de los intercambios comerciales, un desarrollo justo por medio de lo que los caracteriza como pueblos y como región.

La educación en los esquemas de integración latinoamericanos, en sus agendas y diseños indica que el reconocimiento de las características propias de los pueblos latinoamericanos, en cuanto al lenguaje, las costumbres, la etnicidad, la historia y la geografía, que son comunes en estas tierras, implica una profundización de la integración, especialmente en la visión que de ella tengan los ciudadanos y en la conciencia del desarrollo y beneficios que estos tratados les puedan generar.

En síntesis, los esquemas de integración latinoamericanos han reconocido en la educación una especie de catalizador de los mismos, han visto como la profundización y el acercamiento a las poblaciones que los conforman se puede lograr mediante la creación de órganos con funciones específicas, además, las pretensiones de las políticas educativas en el marco de la integración representan la idea de construir una identidad cultural característica de cada bloque, una identidad centroamericana, andina o suramericana, basados en las características que les son comunes a cada región: idioma, historia, costumbres, etnias, entre otras.

La educación en los esquemas de integración tiene dos caras fundamentales; la primera, es vista como, ya se había mencionada antes, un catalizador de la integración a partir de la construcción de la identidad cultural del bloque regional, esta visión prima tanto en la CAN, como en el SICA y en el Mercosur; la segunda, pretende darle el papel a la educación como formador de sociedades capacitadas para afrontar los retos tecnológicos, científicos y culturales que trae consigo la globalización y de esta manera lograr una inserción plena en los esquemas productivos mundiales, yendo más allá de la simple producción de materias primas.

4.2 CONSIDERACIONES FINALES

Si la integración se amplía y se enfoca en el desarrollo de los aspectos sociales, políticos y culturales, habría una contribución potencial al avance de la educación, la ciencia y la tecnología. La armonización de políticas educativas, currículos, planes de estudio, fines y demás elementos que configuran la educación de una nación, en torno a una política conjunta de los países que conforman la subregión andina y en general de Latinoamérica, elevarían los indicadores de desempeño de los estudiantes, maestros y demás miembros de las comunidades académicas de la región, puesto que implicaría el reconocimiento de las características históricas, geográficas, culturales, ambientales, así como la concertación y construcción de valores y un destino común.

El viejo adagio de *dos cabezas piensan mejor que una*, se puede aplicar a los procesos de integración en educación, ciencia y tecnología, lo cual está demostrado con los avances en investigaciones aero-espacial y en otros campos como la medicina y las comunicaciones, desarrolladas conjuntamente por Estados Unidos y Europa, pero también con los programas de intercambio de estudiantes y docentes, lo que plantea intercambios de conocimientos, experiencias y culturas. En América latina, un proceso de cooperación educativa, científica y tecnológica tendería a ser más fácil y eficiente, debido a los elementos comunes de los países

de la región, evidenciaría las experiencias, conocimientos y desarrollos que se han gestado y contribuiría fomentar espacios científicos y tecnológicos de invención y creación propios de la región.

Esto adelantado en el marco de los esquemas de integración, significaría que una normatividad existente desde hace algunos años y unos intentos por concertar políticas en materia educativa no quedarían en vano y el anhelado deseo de llevar resultados a la población civil sería posible, además de gestar procesos de participación en la integración. Lo cual implica perfeccionar mecanismos como el MARCA del Mercosur, primero desarrollándolo en el SICA y en la CAN y luego elevarlo como programa de toda la región; también la creación de planes conjuntos de erradicación del analfabetismo, que se han desarrollado en cada esquema, pero deberían ser una política común; esto implicaría, además, llevar educación y adelantos tecnológicos a poblaciones excluidas históricamente, acercar a las poblaciones que viven en las fronteras comunes de los países.

Quizá, el principal obstáculo para desarrollar estos elementos es la falta de voluntad política de los distintos países de la región, especialmente con el desarrollo de políticas sociales y de concertar estrategias de desarrollo diametralmente opuestas. El aparente estancamiento de la CAN se debe a la imposibilidad de asumir compromisos para el bloque de integración, sin que se afecten las propuestas de desarrollo de cada uno de los países y en esto ha figurado la polarización ideológica de los miembros del esquema de integración: Los gobiernos de Colombia y Perú asumen posiciones ortodoxas respecto a la atracción de inversión extranjera y la economía de mercado, la integración es vista como una herramienta de carácter económico y de liberalización comercial, las posturas individuales están sobre las colectivas; para los gobiernos de Ecuador y Bolivia, el énfasis de sus estrategias de desarrollo se centra en la posibilidad de desarrollar y atender sus mercados internos, generar programas para privilegiar la inversión propia y el desarrollo social, e involucran en sus agendas aspectos amplios como el medio ambiente y el desarrollo sostenible, la integración es una

opción para ampliar sus mercados y negociar en bloque. El ejemplo del Mercosur es importante para definir estas diferencias, pero, como ya se mencionó en este párrafo, hace falta voluntad política en los países andinos.

La alternativa es asumir el compromiso de la integración, por ende profundizar en lo social, lo cultural, lo ambiental, lo político, entre otros aspectos. Esta es una visión integral que se ha retomado en iniciativas actuales como el UNASUR, la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) y la Iniciativa de Integración Regional Sudamericana (IIRSA), las cuales invitan a pensar en la posibilidad de esquemas grandes, territorialmente, y con posibilidades para equilibrar la balanza de las relaciones internacionales respecto a esquemas como la Unión Europea, NAFTA y la OTAN.

Por lo tanto, así como se crean y reafirman compromisos en el campo político, energético, comercial, de telecomunicaciones, infraestructura, entre otros, es necesario que los haya para una educación latinoamericana y así mismo para una ciencia y tecnologías propias de la región.

Los pasos para una integración de esta escala han de darse con firmeza, planificación y teniendo en cuenta los avances de cada subregión, respecto a la CAN, la formación de una conciencia andina llevaría a entender como somos y a entender como es Latinoamérica, para tal efecto se hace necesario ir más allá de lo que hay. Se deben crear más sedes de la Universidad Andina Simón Bolívar, en los países de la comunidad; para el año 2005 se había planteado la construcción de una sede en Venezuela, pero debido al retiro de ese país del esquema de integración, tal construcción quedó suspendida; el Convenio Andrés Bello ha desarrollado durante 38 años una labor fundamental en lo que debería ser la integración educativa en América latina, pero ha de desarrollar programas y proyectos de mayor envergadura y cubrimiento de los que actualmente desarrolla, debe involucrarse más a fondo con las políticas educativas de cada uno de los países del convenio y ser el eje articulador de una propuesta latinoamericana de

educación, para lo cual se necesitarían más recursos de los que actualmente se le aportan.

Y aunque el intento manifiesto por la decisión 594 de crear una cátedra de integración andina es válido y resulta ser pragmático en el desarrollo de una propuesta de educación para la subregión, queda estancado debido a la escasa asesoría y difusión de la propuesta en los sistemas educativos de los países andinos, lo que la convierte en un documento inerte frente a otras iniciativas referentes a cátedras de derechos humanos, afrodescendientes, culturas aborígenes, entre otros. Más que cátedra de integración, debe ser una materia del currículo de la educación básica y de la superior y convertirla en un eje de los sistemas educativos de la subregión, con asesorías de expertos en la materia, con posibilidades amplias y reales de intercambios de estudiantes de los países andinos y a partir de esa construcción, dar los pasos para construir una carrera de relaciones internacionales con énfasis en la integración andina y latinoamericana.

Las posibilidades de desarrollo para los países andinos y los latinoamericanos serían más amplias y duraderas si se llegase a crear una integración educativa, hay un espejo y es lo desarrollado por la Unión Europea, especialmente con el reconocimiento de títulos y la movilidad de estudiantes y docentes, pero en Latinoamérica una integración de este tipo daría firmeza a las pretensiones de competir en el mundo, crearía opciones de empleo dignas, ayudaría a garantizar el acceso de todas las capas de la sociedad a la educación básica y especialmente a la universitaria y especialmente habría creación en conjunto de ciencia y tecnología.

La educación es en definitiva una herramienta fundamental para que las poblaciones accedan a los beneficios de la integración, puedan participar y se abra otro frente de democratización de los acuerdos y esquemas, negar su importancia es negar una posibilidad de desarrollo personal y social, por lo que se requiere del concurso de políticas educativas amplias y planificadas para que el desarrollo científico, tecnológico y económico empiece a ser una realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Textos y revistas impresos

Ahumada, C. (2000). El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana. Bogotá: El Áncora Editores.

Amsden, A. H. (1992). Corea, un proceso exitoso de industrialización tardía. Bogotá: Norma.

Broccoli, A. (1980). Ideología y Educación. México: Nueva Imagen.

Cardoso, F. H. (1981). Dependencia y desarrollo en América Latina ensayo de interpretación sociológica. Bogotá: Siglo XXI.

Casas Gragea, Á. (2005). Integración regional y desarrollo en los países andinos. Quito: Corporación Editora Nacional.

Comunidad Andina. (2007). Agenda Social Andina. En M. Romero Cevallos, Los desafíos de una nueva integración andina (págs. 185 - 190). Quito: Corporación Editora Nacional.

Dos Santos, T. (1980). Imperialismo y dependencia. México: Era.

Dougherty, J. E. (1993). Teorías en pugna en las relaciones internacionales. Buenos Aires: GEL.

Estrada Álvarez, J. (2004). Construcción del Modelo Neoliberal en Colombia 1970 - 2004. Bogotá: Ediciones Aurora.

Fazio, H. (2000). Política exterior e integración. *Revista Análisis Político* (40), 42-60.

Ferranti de, D., Perry, G. E., Ferreira, F. H., & Walton, M. (2005). *Desigualdad en América Latina: ¿Rompiendo con la historia?* Washington D.C.: Banco Mundial Alfaomega.

Freire P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1998). *La Alternativa Pedagógica*. México: Fontamara.

Gudynas, E., & Buonomo, M. (2007). "Integración y comercio - diccionario Latinoamericano de términos y conceptos". Montevideo: Editorial Coscoroba.

Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido. Publicado por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2007

Keohaone, R. (1989). *International Institutions and State Power Essays in International Relations Theory*. Londres: Westview Press.

Llinás, R. (2000). *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Bogotá: Tercer Mundo.

Manacorda, M. A. (1998). *La Alternativa Pedagógica*. En A. Gramsci, *La Alternativa Pedagógica*. México: Fontamara.

Medina Echavarría, J. (1970). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.

Naciones Unidas. (1952). Problemas teóricos y prácticos del crecimiento económico. México: s.n.

Palacios, J. (1992). La Educación en el siglo XX (Vol. III). Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Parlamento Andino. (2007). Carta Social Andina. En M. Romero Cevallos, Los desafíos de una nueva integración andina (págs. 159-164). Quito: Corporación Editora Nacional.

Parlamento Andino. (2007). Carta Social Andina actualizada. En M. Romero Cevallos, Los desafíos de una nueva integración andina (págs. 165 - 183). Quito: Corporación Editora Nacional.

Peña, F. (2009). La integración del espacio sudamericano. ¿La Unasur y el Mercosur pueden complementarse? Nueva Sociedad, 46 - 58.

Romero Cevallos, M. (2007). Los desafíos de una nueva integración andina. Quito: Corporación Editora Nacional.

Síntese de Indicadores Sociais 2006. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 19. Rio de Janeiro. 2006

Schvarzer, J. (Abril de 2003). El Sur de América Latina entre el Mercosur y el ALCA. *Sémanaire EMMA-RINOS, Analyse comparatiste des processus d'integration regionales Nord-Sud*.

Terrén, E. (2002). Razas en conflicto perspectivas sociológicas. Barcelona: Anthropos.

Tokatlian, J. (1994). Componentes Políticos de la integración. En J. Acosta, Integración, Desarrollo Económico y Competitividad. Bogotá: Centro regional de Estudios del Tercer Mundo- CRESET.

Viales Hurtado, Ronny. Anuario de Estudios Centroamericanos. Universidad de Costa Rica, 25 (2). 2000.

Vieira Posada, E. (2005a). Evolución de las teorías sobre integración en el contexto de las teorías de las relaciones internacionales. Papel Político (18), 235-290.

Vieira Posada, E. (2005b). Integración y Tratados de Libre Comercio. En C. R. Ardila, Colombia y su política exterior en el siglo XXI. Bogotá: FESCOL/CERE.

Wilson Peres y Martin Hilbert, e. (2009). La sociedad de la información en América Latina y el Caribe Desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Textos electrónicos y páginas de Internet

Ávila, H. L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Recuperado el 3 de Julio de 2009, de Enciclopedia y Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/index.htm>

Carta de Buenos Aires. (30 de Junio de 2000). Documentos Procesos de Integración. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de Universidad Rey Juan Carlos: http://www.urjc.es/ceib/espacios/observatorio/cohesion/documentos/procesos_integracion/SOC-I-07.pdf

Centro Centroamericano de Población; Instituto Nacional de Estadística y Censos. Costa Rica: estimaciones y proyecciones de población 1970-2100 actualizada al año 2000 y evaluación del Censo 2000 y otras fuentes de información: informe metodológico. San José, C.R.: Centro Centroamericano de Población, 2002. Sitio web: <http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRindicadores/index.htm>

Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE. Sitio web <http://www.eclac.cl>

Comunidad Andina. (1969). ACUERDO DE INTEGRACION SUBREGIONAL ANDINO - TRATADOS Y PROTOCOLOS. Recuperado el 26 de Mayo de 2009, de CAN: <http://www.comunidadandina.org/normativa/tratprot/acuerdo.htm>

Comunidad Andina (2004). Agenda Social. Recuperado el 8 de Septiembre de 2009, de Comunidad Andina: http://www.comunidadandina.org/agenda_social/plan.htm

Comunidad Andina CAN. (10 de Julio de 2004). Normativa Andina. Recuperado el 24 de Marzo de 2009, de Comunidad Andina CAN: <http://www.comunidadandina.org/normativa/dec/D594.htm>

Comunidad Andina. (2004). Documentos/Decisiones/DEC601. Recuperado el 30 de Mayo de 2009, de Comunidad Andina: intranet.comunidadandina.org/Documentos/decisiones/DEC601.doc

Comunidad Europea. (10 de Noviembre de 1997). Tratados EUR-Lex Versión Consolidada Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea. Recuperado el 24 de Mayo de 2009, de Europa EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm>

Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores. (10 de Julio de 2004). Normativa Andina Decisiones/Dec 594. Recuperado el 30 de Mayo de 2009, de SGCAN: <http://www.comunidadandina.org/normativa/dec/D594.htm>

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC. (2007). CECC En breve. Recuperado el 18 de Mayo de 2009, de CECC: http://www.sica.int/cecc/cecc_breve.aspx?IdEnt=157

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC. (2007). Financiamiento. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC: <http://www.sica.int/cecc/financia.aspx?IdEnt=157>

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC. (1 de Enero de 2005). Plan Estratégico 2005-2009. Recuperado el 18 de Mayo de 2009, de CECC: <http://www.sica.int/busqueda/Centro%20de%20Documentación.aspx?IDItem=12151&IdCat=32&IdEnt=157&Idm=1&IdmStyle=1>

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC. (2006). Proyectos. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de CECC: <http://www.sica.int/busqueda/Proyectos.aspx?IDItem=12792&IDCat=23&IdEnt=157&Idm=1&IdmStyle=1>

Escudé, C. (1998). Tomo XI: Relaciones económicas externas de la Argentina, 1943-1989. Recuperado el 28 de Abril de 2007, de Portal de Historia, Relaciones Internacionales y Estudios Judaicos: <http://www.argentina-rree.com/11/11-076.htm>

Ibáñez, J. (23 - 25 de Septiembre de 1999). El nuevo regionalismo latinoamericano en los años noventa. Recuperado el 15 de Abril de 2008, de Revista Electrónica de Estudios Internacionales: <http://www.reei.org/reei1/lbanezag.reei.PDF>

Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2006. Documento en PDF elaborado por Sector Educativo del Mercosur (SEM), Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo (SIC), Grupo Gestor del Proyecto (GGP) y «Sistema de Indicadores del Mercosur Educativo». Descargado de: <http://www.sic.inep.gov.br>

MARCA Movilidad Académica Regional. (2006). Acerca del MARCA. Recuperado el 25 de Mayo de 2009, de MARCA Movilidad Académica Regional: http://programamarca.siu.edu.ar/acerca_del_marca.html

Mercado Común del Sur MERCOSUR. (3 de Abril de 2006). Mercosur Educativo. Recuperado el 24 de Marzo de 2009, de <http://sic.inep.gov.br>

MERCOSUR. (2001). Estructura Institucional. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de www.mercosur.int/msweb/portal%20intermediario/es/index.htm

MERCOSUR/CMC/DEC N° 07/91. (17 de Diciembre de 1991). Normas MERCOSUR. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de MERCOSUR: http://www.mercosur.int/msweb/Normas/normas_web/Decisiones/ES/CMC_1991_Dec_007_ES_RMEducación.PDF

Organización de Estados Iberoamericanos. (16 y 17 de Octubre de 1995). Recuperado el 20 de Marzo de 2009, de Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a02.htm>

Organización Panamericana de la Salud. Sitio web <http://www.paho.org/>

Posada Escobar, J. J. (19-22 de Septiembre de 2005). Centro Paulo Freire Estudios e Pesquisas. Recuperado el 29 de Marzo de 2009, de <http://www.paulofreire.org.br/Textos/Jorge%20Posada%20-%20Ponencia.pdf>

Principales indicadores de la unión de naciones suramericanas 1997 – 2006. Secretaría General de la Comunidad Andina (SGCAN). Febrero de 2008

Reunión Extraordinaria de Ministras y Ministros de Educación y sus Representantes, de Centroamérica, Panamá y República Dominicana en la Ciudad de México, Distrito Federal. (5 de Octubre de 2006). Acuerdos de cooperación mutua, Decálogo Educativo 2021. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC: http://www.sica.int/busqueda/busqueda_basica.aspx?IdCat=5&IdMod=3&IdEnt=157

Sistema de la Integración Centroamericana SICA. (12 de Abril de 2004). Bachillerato Académico Centroamericano. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de Sistema de la Integración Centroamericana SICA: <http://www.sica.int/busqueda/Proyectos.aspx?IDItem=5882&IDCat=23&IdEnt=401&Idm=1&IdmStyle=1>

Sistema de la Integración Centroamericana SICA. (13 de Diciembre de 1991). Marco Jurídico del SICA Protocolo de Tegucigalpa. Recuperado el 20 de Mayo de

2009, de Sistema de la Integración Centroamericana SICA:
http://www.sica.int/sica/marco_j.aspx?IdEnt=401

Sistema de la Integración Centroamericana SICA. (13 de Noviembre de 1982).
Sistema de la Integración Centroamericana SICA. Recuperado el 23 de Marzo de
2009, de <http://www.sica.int/cecc/>

Sistema de la Integración Centroamericana SICA. (5 de Octubre de 2006).
Sistema de la Integración Centroamericana SICA. Recuperado el 24 de Marzo de
2009, de <http://www.sica.int>

Sistema Educativo del MERCOSUR SEM. (24 de Abril de 2007). Downloads.
Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de MERCOSUL EDUCACIONAL:
http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=149&Itemid=32

Sistema Educativo del MERCOSUR SEM. (2001). MERCOSUR Educativo,
Documentos y Referencias. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de MERCOSUR
Educativo:
[http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27
&Itemid=32](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32)

Sistema Educativo del MERCOSUR SEM. (2006). MERCOSUR Educativo,
Documentos y Referencias. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de MERCOSUR
Educativo:
[http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27
&Itemid=32](http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=27&Itemid=32)

Sistema Educativo del MERCOSUR SEM. (2006). Planes. Recuperado el 20 de Mayo de 2009, de MERCOSU Educativo.

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. (2005). La universidad en la Comunidad Andina. Recuperado el 30 de Mayo de 2009, de Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:
<http://www.uasb.edu.ec/contenido.php?cd=2&pagpath=1&swpath=infb#iniciopagina0>

XV REUNIÓN DE MINISTROS DE EDUCACIÓN. (31 de Enero de 1990). Biblioteca ACNUR. Recuperado el 28 de Mayo de 2009, de UNHCR ACNUR La agencia de la ONU para los refugiados:
<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6390.pdf>

ANEXOS

Anexo A Estadísticas del Sistema de la Integración Centroamericana SICA

Demografía

País	Población	Estructura por edad	Tasa de crecimiento	Tasa de natalidad (Nacimientos/Mil hab.)	Tasa de mortalidad (Muertes/Mil hab.)	Composición étnica
Costa Rica²⁴	4'381.987 (2008)	0 – 14 años: 27,1% 15 – 64 años: 66.8% 66 y más: 6%	1.4 %	17.7	4.31	Blancos 82% Mestizos 15% Negros – mulatos 3% Indígenas 1.5% Chinos 1.5%
Guatemala²⁵	13.677.815 (2008)	0-14 años: 42% 15-64 años: 54% 65 años y más: 4%	2.63%	35	6,92	Mestizos 45% Indígenas (grupos de mayas) y Garífuna 40% Blancos 15%
El Salvador	6'948.073 (2007)	0-14 años: 36.1% 15-64 años: 58.7% 65 años y más: 5.2%	1.69%	25.7	6.27	Mestizos 86% Blancos 12% Indígenas 2%
Honduras	7,176,800 (2007)	0 – 14 años: 37,9% 15 – 64 años: 55,3% 65 años y más: 6,8%	1.9%	27.4	5.6	Mestizos 90% Indígenas 6% Negros 2%

²⁴ Centro Centroamericano de Población; Instituto Nacional de Estadística y Censos. *Costa Rica: estimaciones y proyecciones de población 1970-2100 actualizadas al año 2000 y evaluación del Censo 2000 y otras fuentes de información: informe metodológico*. San José, C.R.: Centro Centroamericano de Población, 2002. Sitio web : <http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRindicadores/index.htm>

²⁵ Los datos de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Belice fueron obtenidos de la Organización Panamericana de la Salud. Sitio web <http://www.paho.org/>

						Blancos 1%
Nicaragua	5,785,846 (2008)	0-14 años: 34.6% 15-64 años: 62.1% 65 años y más: 3.3%	1.96%	24	4.3	Mestizos 91.4% Indígenas 8,6%
Belice	294.000 (2008)	0-14 años: 35,6% 15-64 años: 57.5% 65 años o más: 6,9%	2%	24.7	3.8	Mestizos 33,8% Negros y mulatos 24,9% Indígenas 10,6% Garífunas 6,1% Blancos 19,2%
Panamá ²⁶	3,339,783 (2007)	0-14 años: 30% 5-64 años: 63.6% 65 años y más: 6.4%	1.6%	20.5	5	Mestizos 70% Negros y mulatos 14% Blancos 10% Indígenas 6% Otros 1%

²⁶ Cifras y datos obtenidos del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE. Sitio web <http://www.eclac.cl>

Anexo B Indicadores socio-económicos generales

País	Superficie Miles de Km2	Densidad de Población Hab/Km2	PIB Nominal PIB Per cápita US\$	PIB (PPA) PIB Per cápita	IDH	Población en pobreza
Costa Rica ²⁷	51.1	87	21.384 millones 4.858	51.089 millones 11600	0.846	6% extrema 16% relativa
Guatemala ²⁸	108.8	126	n/d n/d	65,282 millones 4333	0,696	27% extrema 57% relativa
El Salvador ²⁹	21.01	273	n/d n/d	32.350 millones 4620	0,747	33% extrema 42% relativa
Honduras ³⁰	112,4	70	n/d n/d	22.549 millones 2793	0,700	30% extrema 60% relativa
Nicaragua	129.4	39	5.301 millones 958,6	24.547 millones 4055	0,710	35% extrema 11% relativa
Belice ³¹	22.9	13	n/d n/d	2.046 millones 7635	0,778	13% extrema 33% relativa
Panamá ³²	78.2	37	19.280 millones 5211	31.411 millones 9000	0.812	16% extrema 37% relativa

²⁷ <http://ccp.ucr.ac.cr/observa/CRindicadores/index.htm>

²⁸ Instituto Nacional de Estadística, INE. Encuesta Nacional de Condiciones de Vida, ENCOVI-2006

²⁹ Viales Hurtado, Ronny. Anuario de Estudios Centroamericanos. Universidad de Costa Rica, 25 (2). 2000. p-19

³⁰ Los datos de Honduras y Nicaragua fueron obtenidos de la Organización Panamericana de la Salud. Sitio web <http://www.paho.org/>

³¹ Informe sobre desarrollo humano 2007 – 2008. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2007. P. 232

³² Datos obtenidos del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE. Sitio web <http://www.eclac.cl>. Y también de: La Pobreza en Panamá. Encuesta de niveles de vida – 2003 Principales resultados. Junio de 2005. Ministerio de Economía y Finanzas. P. 5

Anexo C Educación³³

Tasa neta de escolaridad según nivel educativo del año lectivo 2005 (en %)

País	<i>Educación Preescolar</i>	<i>Educación Primaria</i>	<i>Educación Secundaria</i>	<i>Estudiantes de nivel terciario en ciencias ingeniería, manufactura y construcción</i>
Guatemala	47,0	93,5	26,5	19
Belice	28,5	88,0	59,0	9
Honduras	24,7	87,5	22,5	23
El Salvador	44,3	92,6	40,3	23
Nicaragua	41,8	86,9	31,5	n/d
Costa Rica	91,8	98,8	66,1	23
Panamá	55,4	101,0	54,3	20

³³ Todos los datos y cifras fueron tomados de: *Estadísticas de Educación de los Países Centroamericanos*. Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). 2007

Anexo D Analfabetismo de la población de 15 años y más por sexo, según país centroamericano

País	<i>Total</i>		<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Guatemala (2005)	1.817.596	25,2	716.368	20,9	1.101.228	29,1
Belice (2001)	33.351	23,4	17.008	23,8	16.348	23,0
Honduras (2004)	760.470	17,7	371.948	17,9	388.522	17,6
El Salvador (2005)	749.515	16,6	264.246	12,9	485.269	19,6
Nicaragua (2003)	611.510	20,3	300.185	20,4	311.325	20,3
Costa Rica (2000)	144.792	4,8	75.531	5,0	69.261	4,5
Panamá (2000)	168.140	7,6	78.411	7,1	89.729	8,2

Anexo E Gasto Público en Educación Periodo: 2000 – 2005

País	2000	2001	2002	2003	2004	2005
<i>Gasto Público en Educación como porcentaje del PIB</i>						
Guatemala	1,7	1,7	1,8	1,6	2,7	1,9
Belice	4,5	4,9	4,5	4,8	5,1	5,0
Honduras	8,5	6,3	7,2	7,3	7,3	7,6
El Salvador	2,4	3,4	3,3	3,1	2,9	3,0
Nicaragua	4,7	4,2	4,0	2,5	3,0	3,1
Costa Rica	4,2	4,5	4,7	4,9	4,9	4,8
Panamá	6,6	7,0	7,1	6,3	7,6	2,8
<i>Gasto Público en Educación como porcentaje del Gasto Público Nacional</i>						
Guatemala	12,8	12,3	13,5	12,7	12,7	14,2
Belice	21,2	21,1	21,7	21,1	18,7	20,4
Honduras	25,3	20,1	27,4	32,7	28,0	30,5
El Salvador	9,5	12,9	10,3	13,1	12,2	12,0
Nicaragua	10,2	9,1	12,4	11,3	13,5	13,3
Costa Rica	27,0	27,6	26,9	29,3	29,9	30,0
Panamá	14,0	13,8	13,3	13,7	...	10,0

Anexo F Estadísticas de la Comunidad Andina CAN Demografía

País	Población ³⁴ millones	Estructura por edad ³⁵	Tasa de crecimiento	Tasa de natalidad (Nacimientos/Mil hab.)	Tasa de mortalidad (Muertes/Mil hab.)	Composición étnica
Colombia	46,8	0 – 14 años: 28,4% 15 – 64 años: 62,3% 66 y más: 9,3%	1.2%	18,5	5,6	Mestizos 58% Blancos 20% Afros 10,6% Indígenas 3,4%
Ecuador	13,4	0 – 14 años: 31% 15 – 64 años: 58,8% 66 y más: 10,2%	1.1%	20,7	5,2	Mestizos 55% Indígenas 25% Blancos 10% Afros 6%
Perú	28,3	0 – 14 años: 29,8% 15 – 64 años: 60,7% 66 y más: 9,5%	1.2%	20,6	6,1	Indígenas 45% Mestizos 37% Blancos 15% Afros 2% Asiáticos 2%
Bolivia	9,6	0 – 14 años: 36,5% 15 – 64 años: 55,9% 66 y más: 7,6%	1.7%	26,8	7,5	Indígenas 55% Mestizos 35% Blancos 7%

³⁴ Datos obtenidos de: *PRINCIPALES INDICADORES DE LA UNIÓN DE NACIONES SURAMERICANAS 1997 – 2006*. Secretaría General de la Comunidad Andina (SGCAN). Febrero de 2008

³⁵ Los datos de estructura por edad, tasa de crecimiento, de natalidad y mortalidad, fueron tomados de: Organización Panamericana de la Salud. Sitio web <http://www.paho.org/>

Anexo G Indicadores socio-económicos generales

País	Superficie Miles de Km2	Densidad de Población Hab/Km2	PIB Nominal PIB Per cápita US\$	PIB (PPA) PIB Per cápita	IDH	Población en pobreza
Colombia	1.141.7	38	202.437 millones 4.546	340.771 millones 7.653	0.787	64% ³⁶
Ecuador	256.3	55,5	56.402 millones 4.151	64.671 millones 4.989	0,772	46% ³⁷
Perú	1.285.2	21,9	109.069 millones 4.609	219.015 millones 8.584	0,773	13,7% extrema 39,3% relativa
Bolivia	1098	8,76	16.699 millones 1.665	42.121 millones 4.200	0,723	14,4% extrema 34,3% relativa

³⁶ Población bajo el límite nacional de pobreza

³⁷ Población bajo el límite nacional de pobreza

Anexo H Educación

Tasa neta de escolaridad según nivel educativo y de alfabetización, año lectivo 2005(en %)

País	<i>Educación Primaria</i>	<i>Educación Secundaria</i>	<i>Estudiantes de nivel terciario en ciencias, ingeniería, manufactura y construcción³⁸</i>	<i>Alfabetización de la población de 15 años y más</i>
Colombia	87	55	33	92,8
Ecuador	98	52	n/d	91
Perú	96	70	n/d	87,9
Bolivia	95	73	n/d	86,7

Anexo I Gasto Público en Educación Periodo: 1991 – 2005

País	1991	2002 - 2005
<i>Gasto Público en Educación como porcentaje del PIB</i>		
Colombia	2,4	4,8
Ecuador	2,5	1,0
Perú	2,8	2,4
Bolivia	2,4	6,4
<i>Gasto Público en Educación como porcentaje del Gasto Público Nacional</i>		
Colombia	14,3	11,1
Ecuador	17,5	8,0
Perú	n/d	13,7
Bolivia	n/d	18,1

³⁸ % de estudiantes de nivel terciario

Anexo J Gasto público corriente en educación por nivel

(% del gasto público corriente total en educación)

País	<i>Preescolar y primaria</i>	Secundaria	Terciaria
Colombia	51	36	13
Ecuador	n/d	n/d	n/d
Perú	51	36	11
Bolivia	49	25	23

Anexo K Estadísticas del Mercado Común del Sur MERCOSUR
Demografía

País	Población millones	Estructura por edad	Tasa de crecimiento	Tasa de natalidad (Nacimientos/Mil hab.)	Tasa de mortalidad (Muertes/Mil hab.)	Composición étnica
Argentina	38,7 ³⁹	0 – 14 años: 26,4% 15 – 64 años: 63,4% 66 y más: 10,2%	1,3%	17,4 ⁴⁰	7,6	Mestizos europeos 83% Mestizos amerindios 15% Mestizos afros 2%
Brasil	186,8	0 – 14 años: 27,8% 15 – 64 años: 66,1% 66 y más: 6,1%	1,8%	18,8	6,4	Blancos ⁴¹ 49,7% Mulatos 42,3% Negros 6,9% Asiáticos 0,8% Indígenas 0,3%
Chile	16,3	0 – 14 años: 24,9% 15 – 64 años: 67% 66 y más: 8,1%	1,5%	14,9	5,4	Blancos 52,7% Mestizos 44% Indígenas 3,3%
Paraguay	5,9	0 – 14 años: 35,8% 15 – 64 años: 59,4% 66 y más: 4,8%	2,5%	24,4	5,5	Mestizos 95% Indígenas 3% Blancos 1% Asiáticos 1%
Uruguay	3,3	0 – 14 años: 23,8%	0,5%	14,9	9,2	Blancos 88%

³⁹ Los datos de población, estructura por edad y tasa de crecimiento, de todos los países del MERCOSUR, fueron tomados de: *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Publicado por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2007

⁴⁰ Los datos de tasa de natalidad y tasa de mortalidad fueron tomados de: Organización Panamericana de la Salud. Sitio web <http://www.paho.org/>

⁴¹ Tomado de: *Síntese de Indicadores Sociais 2006*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 19. Rio de Janeiro. 2006

		15 – 64 años: 62,7%				Mestizos 8%
		66 y más: 13,5%				Negros 4%

Anexo L Indicadores socio-económicos generales

País	Superficie Miles de Km2	Densidad de Población Hab/Km2	PIB Nominal PIB Per cápita US\$	PIB (PPA) PIB Per cápita	IDH ⁴²	Población en pobreza
Argentina	2780.4	14,29	323.800 millones 8.147	571.392 millones 14.376	0,869	Extrema 5,1% Relativa 17,8%
Brasil	8514.8	21	1.621.274 mil 9.876	12.007 (per cápita)	0.800	21,5% (bajo el umbral de pobreza) ⁴³
Chile	755.8	22,18	169.919 millones 9.698	246.227 millones 14.673	0,867	Extrema 3,2% Relativa 13,7%
Paraguay	406.7	14	12.825 millones 1.878	31.213 millones 5.277	0,755	21,8% (bajo el umbral de pobreza) ⁴⁴
Uruguay	176.2	19	19.221 millones 9.700	42.720 millones 12.300	0,852	5,7% (vive con menos de US\$2 diarios) ⁴⁵

⁴² Tomado de: *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Publicado por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2007

⁴³ Ibídem p. 240

⁴⁴ Ibídem p. 241

⁴⁵ Ibídem p. 240

Anexo M Educación

Tasa neta de escolaridad según nivel educativo y de alfabetización, año lectivo 2005(en %)

País	Educación Primaria	Educación Secundaria	Estudiantes de nivel terciario en ciencias, ingeniería, manufactura y construcción ⁴⁶	Alfabetización de la población de 15 años y más
Argentina	99%	79%	19%	97,2%
Brasil	95%	78%	16%	88,6%
Chile	90%	55% ⁴⁷	28%	95,7%
Paraguay	88%	26% ⁴⁸	n/d	93,5%
Uruguay	93%	88,1%	n/d	96,8%

Anexo N Gastos en educación como porcentaje del PBI por origen de los fondos según país y porcentaje como gasto público total (todos los niveles de enseñanza), 2006.⁴⁹

	Gasto Público	Subsidios Públicos a hogares y otras entidades privadas(a)	Gasto Privado (b)	Gasto Total	% gasto público total ⁵⁰
Argentina	4,6	0,6	0,9	5,5	13,1
Brasil	4,5	...	...	4,5	10,9
Chile	3,4	...	2,7	6,0	18,5
Paraguay	...	...	...	4,3 ⁵¹	10,8
Uruguay	2,9	...	...	2,9	7,9

⁴⁶ % de estudiantes de nivel terciario

⁴⁷ Datos de 1991, no hay datos a 2005

⁴⁸ Datos de 1991, no hay datos a 2005

⁴⁹ Tomado de: *Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2006*. Documento en PDF elaborado por Sector Educativo del Mercosur (SEM), Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo (SIC), Grupo Gestor del Proyecto (GGP) y «Sistema de Indicadores del Mercosur Educativo». Descargado de: <http://www.sic.inep.gov.br>

⁵⁰ *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 La lucha contra el cambio climático*.

⁵¹ *Ibidem* P. 268

Anexo Ñ Gasto en educación de fuentes públicas y privadas como porcentaje del PBI por nivel de enseñanza según país, 2006.⁵²

País	Pre-primario	Primario y secundario 1er. ciclo	Secundario 2do. ciclo	Terciario
Argentina	0,4	2,8	0,8	1,2
Brasil	0,4	2,8	0,5	0,9
Chile	0,5	2,3	1,2	2,0
Paraguay	...	...	...	...
Uruguay	0,3	1,5	0,5	0,6

⁵² Ibídem p. 42

Anexo O Ejes de acción y líneas de acción del Plan Estratégico Regional de Desarrollo Educativo

Ejes de Acción	Líneas de Acción
<p>1. Calidad y Equidad de la Educación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejoramiento de la formación inicial, continua y profesional del personal docente, docente-administrativo y técnico-docente en servicio. 2. Transformación, reforma o fortalecimiento curricular en el aprendizaje de las ciencias, los valores, la formación ciudadana, de un segundo idioma y la prevención en varios órdenes. 3. Fomento de la innovación pedagógica, su evaluación y divulgación. 4. Impulso de la Lectoescritura y la Matemática como elementos básicos para el desarrollo del pensamiento lógico. 5. Implementación de acciones que satisfagan a la población estudiantil con necesidades educativas especiales, en el marco de la Educación Inclusiva. 6. Establecimiento de sistemas de certificación para establecimientos educativos, con base en evaluaciones estandarizadas y periódicas. 7. Formulación de un plan estratégico técnico-político para la medición de las competencias profesionales de los educadores.
<p>2. Cobertura en los niveles básicos de los sistemas educativos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación de experiencias exitosas en el campo de las ofertas educativas para incrementar la cobertura con calidad, preferentemente la comprendida entre los 3 y 5 años de edad. 2. Reducción de la población con sobre-edad en la Educación Primaria o Básica, para mejorar la tasa neta de escolaridad en este nivel escolar.

	<p>3. Incremento de ofertas educativas, formales, abiertas y a distancia, en el Nivel Medio, aprovechando las experiencias exitosas de los países centroamericanos en este campo.</p> <p>4. Mejoramiento o creación de programas de apoyo a los estudiantes del Nivel Medio, para facilitarles el acceso, la permanencia y el éxito escolar.</p> <p>5. Evaluación, ampliación y/o fortalecimiento de los programas, proyectos o acciones de los países en el campo de la Educación Materno Infantil y divulgación de estos en la Región.</p> <p>6. Acciones para estimular la demanda educativa de los sectores más vulnerables.</p> <p>7. Optimización del recurso humano docente con la redistribución acorde a las necesidades de la demanda y de las especialidades.</p>
<p>3. Educación Técnica</p>	<p>1. Fortalecimiento de los vínculos entre las instituciones educativas y el sector empresarial, de tal manera que coincida la oferta educativa con la demanda laboral.</p> <p>2. Revisión periódica de los planes y programas de estudio de esta rama de la educación, para ajustarlos a las demandas del mercado laboral y a las tendencias del desarrollo humano.</p> <p>3. Alianzas, convenios o acuerdos con países y agencias cooperantes para mejorar las estrategias y los equipos y recursos de aprendizaje.</p> <p>4. Reorientación de los objetivos de la Educación Técnica para contribuir a formar ciudadanos emprendedores y competitivos.</p> <p>5. Adecuación de la oferta educativa de los establecimientos técnicos a las características de las actividades económicas de las regiones o zonas productivas</p>

	<p>del país.</p> <p>6. Formación y actualización del personal docente y técnico-administrativo encargado de la Educación Técnica.</p> <p>7. Promoción y desarrollo de la alternativa de Educación Técnica en el Nivel superior.</p>
<p>4. Tecnología aplicada a la Educación</p>	<p>1. Facilitar el acceso y aprovechamiento de la tecnología como herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>2. Formación y actualización de docentes en servicio, responsables de programas o proyectos de Informática, aplicada a la Educación.</p> <p>3. Aplicación contextualizada de las experiencias exitosas en otros países en materia de Informática Educativa.</p> <p>4. Establecimiento de alianzas entre países de la región para la adquisición de equipos y programas, a efecto de aprovechar precios más favorables.</p> <p>5. Implementar programas innovadores que fortalezcan el uso y desarrollo de la tecnología de la información.</p>
<p>5. Investigación y Evaluación.</p>	<p>1. Mejoramiento de la capacidad del personal de los ministerios y de las escuelas formadoras de docentes para el planeamiento y la ejecución de proyectos de investigación y evaluación educativas.</p> <p>2. Ejecución del sistema regional de pruebas estandarizadas al concluir la Educación Primaria, en alianza con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.</p> <p>3. Promoción de la institucionalización de una cultura de evaluación como herramienta para la toma de decisiones.</p>

	<p>4. Realización de estudios sobre los factores que afectan la cobertura en Educación Inicial y Básica.</p> <p>5. Realización de estudios sobre la eficiencia y eficacia de la Educación Técnica de los países.</p> <p>6. Promoción de políticas de difusión de los resultados de las investigaciones y evaluaciones de los sistemas educativos, tanto a nivel nacional como internacional.</p> <p>7. Desarrollo de mecanismos para que las sugerencias y recomendaciones, producto de las investigaciones y evaluaciones, se incorporen en los planes educativos.</p> <p>8. Promoción de la eficiencia y eficacia en la administración de los servicios educativos.</p>
<p>6. Acreditación de la calidad de la Educación Superior.</p>	<p>1. Promoción de instancias nacionales de acreditación de la calidad de la Educación Superior, cuando éstas no existan.</p> <p>2. Coordinación con el CSUCA⁵³ y el CCA⁵⁴ en materia de acreditación de la calidad de la Educación Superior.</p> <p>3. Análisis de los informes que presenten los representantes de la CECC ante el CCA.</p> <p>4. Traslado al Consejo Centroamericano de Acreditación de aquellas propuestas o recomendaciones relacionadas con la competencia del CCA.</p>
<p>7. Gestión escolar y participación local.</p>	<p>1. Divulgación de experiencias relacionadas con modelos exitosos de gestión escolar, participativos y eficaces en el ámbito regional.</p>

⁵³ Consejo Superior Universitario Centroamericano

⁵⁴ Consejo Centroamericano de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

	<p>2. Fomento de valores fundamentales para la gestión escolar y la participación comunitaria.</p> <p>3. Fomento de una cultura de participación que favorezca la desconcentración y descentralización del sistema educativo.</p> <p>4. Capacitación en el uso de tecnología de punta, a los asesores, supervisores, directores y administradores de instituciones educativas y a docentes, sobre metodologías y técnicas de gestión institucional y de organización comunitaria, así como sobre indicadores para evaluar la gestión.</p>
<p>8. Inversión en Educación</p>	<p>1. Acompañamiento de toda gestión regional o hemisférica para lograr el canje de deuda externa por inversión en Educación.</p> <p>2. Establecimiento de alianzas entre los países miembros de la CECC para adquirir bienes y servicios a precios más favorables.</p> <p>3. Solicitud de fondos no reembolsables al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y al Banco Mundial, para financiar acciones comunes a los países relacionados con las prioridades temáticas mesoamericanas.</p> <p>4. Formulación de solicitudes de cooperación financiera a la empresa privada y organizaciones civiles, <i>primordialmente a aquellas de ámbito regional.</i></p>
<p>9. Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Centroamérica</p>	<p>1. Información al conjunto de los actores sociales e institucionales sobre la naturaleza y temática de la interculturalidad y de su importancia para la convivencia pacífica.</p> <p>2. Fortalecimiento de programas para la enseñanza de los idiomas autóctonos.</p> <p>3. Introducción de la Educación Intercultural Bilingüe en los programas de formación y capacitación de docentes.</p>

	<p>4. Elaboración de materiales bibliográficos y material didáctico para la enseñanza de la Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>5. Ampliación de la cobertura de la Educación Intercultural Bilingüe a toda la población indígena en edad de cursar la Educación Inicial o Básica.</p> <p>6. Uso de la Informática y de audiovisuales educativos, para ampliar los alcances formativos de la Educación Bilingüe.</p> <p>7. Establecimiento de las condiciones académicas, técnicas y operativas que mejoren la calidad de los servicios destinados a la población indígena y a la población escolar en general, en materia de Educación Intercultural Bilingüe.</p> <p>8. Desarrollo de un sistema de evaluación institucional que sustente la toma de decisiones y oriente la intervención institucional en este campo.</p>
<p>10. Instrumentos de gestión, medición y evaluación, diseñados y validados por los países miembros</p>	<p>1. Realización de un inventario de instrumentos educativos de gestión, administración, supervisión, evaluación y medición que se hayan elaborado en los países miembros y socializarlos en los Ministerios de Educación con miras a mejorar la calidad de la Educación.</p> <p>2. Divulgación de las experiencias exitosas que se identifiquen con el fin de replicarlas en el área centroamericana, de manera contextualizada.</p> <p>3. Intercambio de instrumentos que estén en el inventario para que sean adaptados y empleados, según las necesidades de cada país.</p>
<p>11. Impulso de una Política Integral para la promoción de la Lectura en el área centroamericana</p>	<p>1. Impulso de políticas que coadyuven en la promoción y divulgación de la lectura en todos los niveles educativos y en la comunidad.</p> <p>2. Establecimiento de procesos pedagógicos que permitan desarrollar habilidades de comprensión lectora, hábito de lectura y creatividad intelectual.</p>

	<p>3. Promoción y aplicación de metodologías innovadoras para desarrollar competencias básicas que les permita realizar aportes significativos a la comunidad.</p> <p>4. Formación y actualización docente para la adopción de metodologías innovadoras de la lectura.</p> <p>5. Promoción de proyectos de gestión escolar que contribuyan a fortalecer los centros de recursos para el aprendizaje y círculos de lectura como medio de socialización.</p> <p>6. Creación de redes centroamericanas como espacios de reflexión que promuevan y fomenten la lectura, la creatividad intelectual y dotación de bibliotecas.</p> <p>7. Estímulo estatal a la producción de material escrito por parte de investigadores, divulgadores, artistas centroamericanos y a la sociedad civil en general.</p>
--	---