

**LA DECLARACIÓN MUNDIAL
SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI:
UNA LECTURA DESDE AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

Antecedentes

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO, y en la que participaron más de cuatro mil representantes de 183 países, más de 100 ministros y viceministros de educación y rectores de cerca de 400 universidades del mundo, fue, sin duda, el más grande evento de fin de siglo en el campo de la educación superior.

En esta Conferencia, celebrada en París, estuvieron presentes también más de cuatrocientos delegados estudiantiles, más de un centenar de representantes de organizaciones gubernamentales y más de cuatrocientos portavoces de organismos no gubernamentales, así como un centenar de profesores y especialistas en el área.

El éxito de la Conferencia se debió, en buena medida, al largo proceso de su preparación, que tomó casi una década, y por el hecho de que estuvo precedida de toda una serie de conferencias preparatorias, que se llevaron a cabo en las diferentes regiones del mundo. Quizá convenga reseñar, aunque sea muy brevemente, ese proceso.

En todas las regiones del mundo la educación superior se encuentra inmersa en amplios procesos de cambio. "La enseñanza superior, escribió en una oportunidad el director general de la UNESCO, profesor Federico Mayor, "en virtud de los nuevos desafíos a que debe hacer frente, tiene que replantearse su cometido y su misión, definir y establecer nuevas prioridades para el futuro". El convencimiento acerca de la necesidad de emprender esa tarea en el ámbito mundial, llevó al director general, a los pocos meses de iniciado su primer mandato, en el mes de julio de 1988, y en ocasión de una reunión del Consejo Directivo de la Universidad de las Naciones Unidas, a declarar que había llegado el momento de hacer una reflexión profunda sobre las funciones y misiones de las instituciones de educación superior con respecto de la sociedad contemporánea. "Dicha reflexión, señaló, debería tomar como punto de partida la idea original que presidió la creación de las universidades y su evolución histórica, hasta llegar al análisis del papel que hoy día tienen que desempeñar, en el contexto de un mundo sujeto a constantes y rápidos cambios".

Este llamamiento del director general dio lugar a un amplio proceso de consultas en todos los continentes y a una serie de reuniones con organizaciones no gubernamentales interesadas en la educación superior, cuyos resultados se reflejaron en el Plan a Plazo Medio de la UNESCO (1990-1995). Posteriormente, y en respuesta a la invitación que la vigesimoséptima reunión de la Conferencia General (1993) hiciera al director general, en el sentido de preparar una política general de la Organización, que cubriera todo el ámbito de la enseñanza superior, se elaboró, sobre la base de la consulta antes aludida, el *Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, que sirvió de base para las conferencias regionales preparatorias, convocadas poco después.

En el prefacio al aludido documento, el director general de la UNESCO explicaba que el mismo constituía una síntesis de lo que la UNESCO consideraba las tendencias principales de la educación superior y era, a la vez, un intento de formular la perspectiva de la Organización sobre los

problemas esenciales de política en este ámbito. "En el documento, escribió el director general, se examinan varios problemas que nos han sido señalados por los Estados miembros y las comunidades universitarias. Teniendo todo ello en cuenta, se formulan los principios en los que podría basarse y llevarse a cabo el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior. Ahora bien, en modo alguno se intenta imponer modelos o formular recetas rígidas; en el mejor de los casos, este documento puede constituir una *briújula intelectual* para los Estados miembros y para cuantos se encargan de la educación superior a la hora de concebir sus propias políticas".

Según este documento de la UNESCO, tres son los desarrollos claves en la educación superior durante el último cuarto de siglo:

- a) la expansión cuantitativa;
- b) la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio, y
- c) las restricciones financieras. Estas últimas se han vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en desarrollo.

Según la UNESCO, hay tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno. Ellos son: pertinencia, calidad e internacionalización.

En la Vigésimoctava Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (1995) se aprobó una resolución orientando al director general para que diera los pasos necesarios para llevar a cabo una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Es interesante subrayar que, desde un principio, la celebración de dicha conferencia no fue vista simplemente como un gran evento académico, sino como la culminación de un proceso destinado a revivir, en el ámbito mundial, el interés público por la educación superior y destacar su papel estratégico como factor clave del desarrollo humano sostenible y del proceso de transmisión y generación del conocimiento. Se trataba, en otras palabras, de poner nuevamente a la educación superior en un lugar prioritario en la agenda del debate nacional e internacional y de provocar una acción de movilización, a través del involucramiento de las propias instituciones de educación superior, de los gobiernos, de las diferentes agencias del Sistema de las Naciones Unidas que tienen que ver con la educación superior, incluyendo el Banco Mundial y los Bancos regionales, las ONG que trabajan en este campo, el mundo académico y científico, los estudiantes, los parlamentos, los representantes del mundo del trabajo, empresarios y trabajadores, organismos juveniles, los sindicatos y demás organizaciones del personal docente. Esta movilización mundial debería contribuir a definir los principios de una declaración y las prioridades del Plan de Acción que se esperaba surgieran de la totalidad del esfuerzo, de tal manera que se posibilitara identificar las medidas necesarias para reforzar la contribución de la educación superior al desarrollo económico y social.

La Conferencia aspiraría a identificar algunos principios fundamentales que, a escala mundial, pudieran servir de base para promover profundas reformas de los sistemas de educación superior y subrayar su contribución a la construcción de una cultura de paz, basada en un desarrollo con equidad, justicia, respeto a los derechos humanos, solidaridad y democracia, todo lo cual demanda instituciones de educación superior dotadas de autonomía responsable y libertad académica.

Las orientaciones del director general de la UNESCO señalaban que los trabajos preparatorios de la Conferencia debían inspirarse en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre* (1948), así como en la *Convención sobre la lucha contra la discriminación en los campos de la enseñanza* de 1960. Sería así preciso tener muy presente el principio de igualdad de acceso a la educación superior, basado en el mérito, que estos documentos consagran como elementos esenciales de toda propuesta de transformación y desarrollo.

También debían tenerse muy presentes las recomendaciones del Informe de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, que presidió el señor Jacques Delors, especialmente en lo que respecta al papel que en dicho informe se asigna a la educación superior. Cabe recordar que el Informe Delors sostiene que las universidades son instituciones de fundamental importancia en toda sociedad y deben ser fortalecidas aun en los países más pobres por cuatro razones claves:

- a) Como centros de conocimiento puro y aplicado, y como lugar por excelencia para preparar a los profesores de todos los niveles.
- b) Como proveedoras de personal calificado del más alto nivel.
- c) Como lugar ideal para llevar a cabo la educación permanente accesible a los adultos.
- d) Como el vehículo por excelencia para que cada nación pueda actuar como interlocutora con las comunidades académicas y científicas internacionales.

Una serie de conferencias regionales precedieron a la Conferencia Mundial, según el calendario siguiente: América Latina y el Caribe, en La Habana (Cuba), noviembre de 1996; África, en Dakar (Senegal), abril de 1997; Asia y Pacífico, en Tokio (Japón), julio de 1997; Europa, en Palermo (Italia), septiembre de 1997, y Bucarest (Rumanía), mayo de 1998; Estados árabes, en Beirut (Líbano), marzo de 1998.

En cuanto a los temas abordados en las conferencias regionales preparatorias, es interesante destacar la preocupación común por la pertinencia, la calidad, el financiamiento y la gestión de la educación superior.

Como fruto de las deliberaciones de la Conferencia Mundial se aprobó, por consenso, pero de manera unánime, una *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción* y un *Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*.

Preparación de la participación de América Latina y el Caribe en la Conferencia Mundial

En América Latina y el Caribe, el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) asumió la conducción del proceso de preparación y tuvo a su cargo la organización de la conferencia regional que fue, a su vez, precedida por una serie de 36 reuniones a escala nacional y subregional, en las cuales se analizaron los temas principales, incluidos en la agenda de la Conferencia Mundial. Más de cuatro mil académicos del continente participaron en este gran debate previo, que permitió profundizar el estudio de la situación actual y perspectivas de la educación superior. Además, el proceso generó un considerable número de importantes publicaciones, que en la actualidad animan la discusión sobre el papel de la educación superior en la sociedad contemporánea y son un referente obligado en los proyectos de reforma que se llevan a cabo en varios países de la región.

Para analizar los resultados de la Conferencia Mundial, desde una perspectiva latinoamericana, conviene reseñar el contexto en el cual tiene lugar la educación superior de la región. Tras más de una década de estancamiento, la región muestra signos de una modesta recuperación económica. Pese a que pueden señalarse algunos logros en el aspecto macroeconómico, América Latina es la región del mundo que ostenta, en palabras del Banco Mundial, "la más extrema polarización distributiva del mundo", a lo que han contribuido la rígida aplicación de planes de ajuste estructural, sin correctivos sociales, y las políticas económicas de clara inspiración neoliberal. La región destina 53 por ciento del valor de sus exportaciones al servicio de la agobiante deuda externa. Como consecuencia, la mitad de la población, estimada en 500 millones de personas, vive por debajo de la línea de pobreza y cien millones están sumidas en la extrema miseria. Cerca del 40 por ciento de la población activa trabaja en el sector informal de la economía. Los procesos de integración económica subregional y regional han dado pasos importantes, constituyéndose en un horizonte promisorio para el desarrollo de la región. Sin embargo, como lo señala el reciente informe del PNUD sobre la pobreza en América Latina, el crecimiento económico registrado en la región en los años 90 no fue acompañado de una disminución de la pobreza.

La educación superior de la región, al igual que en otras partes del mundo, muestra las características siguientes:

a) UNA CONSIDERABLE EXPANSIÓN CUANTITATIVA DE LAS MATRÍCULAS

El número de inscritos pasó de 270.000, en 1950, a cerca de ocho millones en 1994, con lo cual la tasa bruta regional de escolarización terciaria llegó a casi 18 por ciento en 1994. El 68.5 por ciento de la matrícula corresponde a universidades y 31.5 por ciento, a otras instituciones de educación superior. La matrícula en universidades y otras instituciones de educación superior pública representa 62 por ciento del total. En la región funcionan algunas de las universidades más grandes del mundo (Uni-

versidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires), si bien 87 por ciento de la matrícula asiste a instituciones de menos de cinco mil estudiantes. La distribución de las inscripciones por áreas de conocimiento muestra un alto predominio de las ciencias sociales, incluyendo las jurídicas, de la comunicación y del comportamiento (29.2%), seguidas de las ingenierías, tecnologías y ciencias físicas (19.1%), economía y administración (12.1%), humanidades (11.5) y ciencias médicas y de la salud (11.3%). Los porcentajes menores corresponden a las ciencias naturales y matemáticas (5.2%), ciencias agrícolas, veterinarias y pesquería (3.6%). Más de la mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas al sector de servicios. En la composición de la población estudiantil aparecen nuevos grupos de edades, nuevas demandas educativas y la matrícula femenina se ha incrementado notablemente, superando a la masculina en varias disciplinas y en la matrícula total de varios países.

b) MULTIPLICACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

El número de instituciones de educación superior pasó de 75 (la mayoría universidades) en 1950, a más de cinco mil en 1994, de las cuales 800 son universidades. Del total de instituciones, 60% pertenece al sector privado. En las últimas décadas se ha producido una mayor diferenciación institucional: al lado de las universidades aparecen los colegios universitarios, los institutos tecnológicos superiores, las escuelas politécnicas y otras instituciones de educación superior no universitaria. Las mismas universidades tienden a diferenciarse en universidades nacionales, regionales, comunitarias, completas, especializadas (agrarias, pedagógicas, de ingenierías), etcétera. No siempre existe la debida coordinación y articulación entre todas estas instituciones, por lo que difícilmente podría decirse que forman parte de un verdadero subsistema de educación superior. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior se caracteriza también por la existencia de un grupo heterogéneo de instituciones unidisciplinarias o multidisciplinarias, en diferentes estadios de desarrollo, que ofrecen una gran variedad de diplomas y certificados. Se advierte la necesidad de promover la unidad en la diversidad del subsistema para promover su calidad.

c) INCREMENTO DEL PERSONAL DOCENTE Y DE LOS GRADUADOS

El personal docente pasó de 25 mil en 1950 a cerca de un millón (1994), de los cuales 72 por ciento labora en el sector público. La mayoría carece de formación pedagógica; 70 por ciento de dicho personal sólo ostenta la licenciatura; 20 por ciento tiene formación de posgrado y sólo 10 por ciento, según los analistas, satisface los estándares internacionales para ser considerados como profesores/investigadores. La proporción de profesores de tiempo completo es mayor en el sector público y la de medio tiempo en el sector privado. La proporción de estudiantes por profesor es menor en la universidad pública que en la privada (un profesor por nueve estudiantes), lo cual no siempre está asociado a una mejor calidad en la formación. Del

sistema postsecundario de la región egresan anualmente cerca de 700.000 graduados, de los cuales 75% egresa de instituciones universitarias.

d) **AMPLIACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DEL SECTOR PRIVADO**

La participación del sector privado en la educación superior tiende a incrementarse. La matrícula en dicho sector se acerca al 40 por ciento, como promedio regional. En un tercio de países de la región la matrícula privada supera el 40 por ciento. La proliferación de instituciones privadas y sucursales de instituciones extrarregionales, también ocurre en la subregión del Caribe anglófono, pero se mantiene el predominio del sector público. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile. En cambio, en México, Venezuela y Argentina, el sector público registra la proporción mayor. Las instituciones privadas pueden clasificarse en católicas, seculares de elite y de *absorción de matrícula*. El porcentaje de lo privado en las instituciones universitarias es de 27%, y de 47% en el sector superior no universitario. Como observan los analistas, gran parte de las instituciones del sector privado se ha orientado a crear carreras de poco riesgo económico —derecho, ciencias sociales, administración, educación—, dejando las carreras costosas —medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales y las tareas complejas de investigación y posgrado— para el sector público. Sin embargo, en varios países existen instituciones privadas de sólido prestigio, que también asumen tareas complejas. Puede decirse que tanto en el sector público como en el privado hay instituciones de educación superior de alto nivel académico.

e) **RESTRICCIONES EN EL GASTO PÚBLICO**

Como consecuencia de las dificultades económicas y de la difusión de ciertos criterios que cuestionaron la rentabilidad y eficacia del gasto público destinado al nivel terciario, América Latina y el Caribe llegaron a ser la región del mundo que invirtió menos como promedio por alumno matriculado en la educación superior. En general, descendieron las inversiones públicas en educación superior, investigación y desarrollo. La inversión de la región en educación superior representa, como promedio, 20.4 por ciento del presupuesto dedicado al sector educativo, 2.7 por ciento del presupuesto nacional y 0.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). El costo unitario promedio es aproximadamente un mil dólares, con grandes diferencias entre los países. La inversión en investigación y desarrollo, como porcentaje del PIB, se sitúa en cerca de 0.5 por ciento como promedio regional, con algunos países que superan ese promedio.

f) **INTERNACIONALIZACIÓN**

En las últimas décadas se ha acentuado en la región el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del Sur hacia el Norte. De esta suerte, en vez de

contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos y técnicos hacia los países industrializados. La comunidad científica regional, estimada en cien mil personas, de las cuales 80 por ciento se encuentra en las universidades, contribuye con un 3% de los artículos científicos que se publican en las revistas internacionales acreditadas.

En el contexto antes señalado, los *puntos críticos* que se presentan en la educación superior de la región, los podríamos enunciar de la manera siguiente:

- a) Pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales, en un pie de igualdad y en función de los méritos respectivos, tal como lo proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La tasa regional de escolaridad en este nivel se sitúa en cerca del 18 por ciento, como antes vimos. Cuando los jóvenes acuden al nivel terciario, un drástico proceso de selección ha tenido lugar en los niveles precedentes y no precisamente por motivos académicos sino por razones económicas y sociales. Además, el derecho humano a la educación superior no se satisface con el acceso a instituciones de baja calidad, que predeterminan situaciones de exclusión laboral. El sistema latinoamericano de educación superior se ha tornado así cada vez más adscriptivo, estableciendo claras diferencias entre sus egresados en cuanto al acceso al mundo del trabajo y el otorgamiento de *estatus social*;
- b) El financiamiento de la educación superior se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia, pertinencia, calidad y rentabilidad de la educación superior, especialmente la pública. En una región donde el Estado es la fuente principal del financiamiento de la educación superior pública, y de una parte de la privada, las restricciones en el aporte fiscal han creado una situación de *crisis* en el subsistema terciario, ya que se ha dado una considerable expansión de la matrícula en condiciones de decrecimiento general de la economía y del gasto público. Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se ciñen a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tales restricciones conducen a dar prioridad a la labor docente, con desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión;
- c) Existe una preocupación generalizada en la región sobre la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior. La falta de pertinencia y deterioro de la calidad es denunciada tanto por el sector estudiantil, que percibe la formación que se le ofrece

como alejada de sus necesidades y expectativas, como por las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y el sector productivo, que con frecuencia expresan insatisfacción sobre la pertinencia y calidad de la formación de las nuevas generaciones de egresados. La preocupación por la calidad adquiere singular relevancia en función del papel central del conocimiento en la sociedad contemporánea y de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional. La crisis que enfrenta la educación superior de la región es así percibida, en buena parte, como una *crisis de calidad*.

En un contexto general, en el cual coexisten características positivas y negativas, aun los análisis más rigurosos reconocen a la educación superior de la región, principalmente pública, su papel en la promoción de los principios democráticos y del pensamiento crítico; su aporte a la modernización política y al desarrollo sostenible, a la movilidad social y a la difusión y enriquecimiento de la cultura e identidad nacionales. Gran parte de la excelencia académica de la región, de su ciencia y su tecnología, se ha generado en las universidades públicas, sin que eso signifique desconocer el aporte de las universidades privadas más prestigiosas. Pese a los cuestionamientos que se le hacen, existe el convencimiento de que la educación superior es un *bien social* y un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad.

Frente a esta problemática, tan brevemente resumida, los gobiernos, las instituciones de educación superior —en particular las universidades—, el sector privado y la sociedad civil en general, han ido generando distintos tipos de *respuestas*, que han conducido a transformaciones significativas en el panorama actual de la educación superior en América Latina y el Caribe. Algunos gobiernos han impulsado reformas parciales, sobre la base en un cambio de la concepción que se tenía sobre el papel del Estado y de los sectores público y privado en relación con la educación superior. En algunos países se han impulsado reformas legislativas mediante las cuales se han instrumentado:

- i) nuevas modalidades de coordinación de los subsistemas de educación superior;
- ii) formas de control de las instituciones privadas;
- iii) modelos de evaluación y acreditación de las instituciones y programas, y
- iv) cambios en los mecanismos para la asignación de los recursos públicos.

Numerosas universidades, por su parte, han procurado adaptarse a los cambios desarrollando nuevas políticas y estrategias, entre las cuales se destacan:

- i) la búsqueda y consolidación de nuevas formas de diálogo con las instancias gubernamentales y la sociedad civil;
- ii) la intensificación de los vínculos con el mundo del trabajo y el sector productivo, público y privado;

- iii) la introducción de una *cultura de evaluación*, mediante la aceptación de la necesidad de establecer procedimientos de evaluación institucional y acreditación, orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración;
- iv) la adopción de la planificación estratégica;
- v) la introducción de la *cultura informática* y de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, así como diversas modalidades de educación a distancia;
- vi) la diversificación de las fuentes de financiamiento, a través de la suscripción de contratos de servicios con entes públicos y empresas privadas; la realización de proyectos de investigación y desarrollo bajo el sistema de riesgos compartidos; la creación de fundaciones y empresas universitarias, y la instalación de parques tecnológicos e incubadoras de empresas;
- vii) el impulso a la investigación sobre la propia educación superior y su problemática, y
- viii) la reorientación de la cooperación regional e internacional, privilegiando la formación de redes académicas y la integración regional y subregional de los sistemas de educación superior, con el fin de fortalecer los programas de posgrado y de investigación, consolidar la masa crítica de recursos de alto nivel y ampliar los espacios académicos.

En América Latina existe una tradición universitaria de más de cuatro siglos, que se remonta al año 1538 cuando se funda la primera universidad en el Nuevo Mundo. En la subregión del Caribe anglófono, la educación superior, salvo en el campo teológico y de formación de maestros, es un fenómeno del presente siglo. América Latina es también una región donde, a principios del presente siglo, se produjo un movimiento de reforma universitaria, iniciado por los estudiantes, la llamada *Reforma de Córdoba de 1918*, que se propuso dar un perfil propio a las universidades de la región, fortalecer su autonomía, abrir sus puertas a las clases sociales emergentes y promover vínculos más amplios y sólidos entre el quehacer universitario y los requerimientos de la sociedad. La Conferencia Regional Latinoamericana, por cierto, estimó conveniente subrayar que sus propuestas de transformación debían considerarse como la continuación de aquel esfuerzo histórico, a la luz de las nuevas circunstancias y necesidades.

Con estos antecedentes, podemos afirmar que la Conferencia Regional sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe fue convocada por la UNESCO en un momento propicio para incidir en el debate sobre las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior de la región. Por su diseño, como reunión propositiva con vocación hacia la acción, es válido, entonces, esperar que sus resultados influirán en el rumbo futuro de la educación superior de esta parte del mundo. La Conferencia, como señalamos antes, tuvo también el carácter de reunión preparatoria de la Conferencia Mundial. Como fruto de sus deliberaciones, aprobó un Informe

Final, una Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe y una Guía para la elaboración de un Plan de Acción. Es a la luz de los resultados de este gran debate continental, que fue la Conferencia Regional, que nos proponemos examinar la Declaración Mundial aprobada en París, el día 9 de octubre de 1998.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior

El proyecto de Declaración fue elaborado tomando muy en cuenta los resultados de todas las consultas regionales y, de manera muy especial, los principios incluidos en las declaraciones aprobadas en dichas consultas. La primera versión del proyecto fue enviada a todos los Estados miembros de la UNESCO y a numerosas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales. Con las observaciones y propuestas que se recibieron, la UNESCO preparó una segunda versión que también fue remitida a los Estados miembros antes de la celebración de la Conferencia Mundial, de manera que pudieran formular, con tiempo suficiente, sus observaciones y sugerencias. Finalmente, durante la Conferencia Mundial, un grupo de redacción representativo de todas las regiones del mundo, y abierto a cualquier país que quisiera intervenir, elaboró la versión final que se presentó en la sesión plenaria del día 9 de octubre, teniendo presente las más de cuarenta propuestas de reforma formuladas y los aportes de las cuatro comisiones de trabajo y las diez mesas redondas temáticas de la Conferencia.

La Declaración está compuesta de un Preámbulo y tres secciones, intituladas:

- I) Misiones y funciones de la educación superior;
- II) Forjar una nueva visión de la educación superior; y
- III) De la visión a la acción.

En el *Preámbulo*, la Declaración parte del reconocimiento de la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea. Así, dice: "En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales".

La Declaración, siguiendo los lineamientos de la UNESCO, adopta el criterio de que la educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior".

Como ya se señaló en el capítulo 2, reconoce que "la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional". También señala que siendo el conocimiento la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. "Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas".

Sin embargo, pese a la extraordinaria expansión que ha experimentado en las últimas décadas la educación superior, "se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países pobres en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen".

Enseguida, y siempre en su preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Artículo 26.1 en que se declara que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos", y *hace suyos* los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados partes se comprometen a "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior".

También acoge la Declaración Mundial el concepto de educación permanente, considerado como la llave para el ingreso en el siglo XXI por el Informe Delors. En consecuencia, la Declaración subraya la necesidad de "colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones *en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida* a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene".

También suscribe la Declaración los valores e ideales que inspiran el paradigma de una cultura de paz y propone a la educación superior del mundo un compromiso militante con esos valores e ideales.

Si examinamos la Declaración latinoamericana, podemos ver grandes coincidencias con la Declaración Mundial en cuanto a los conceptos antes aludidos. En efecto, la Declaración latinoamericana, ante el hecho real de que subsiste entre nosotros un marcado elitismo en el acceso a la educación superior, juzgó también conveniente ratificar el principio consagrado en el Artículo 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que garantiza el acceso igual al nivel superior,

con la única condición del mérito respectivo. Mas, en América Latina sabemos que no basta con garantizar el acceso, "la igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior. Luego, el *quid* del asunto es cómo lograr que la *equidad* inspire las políticas de acceso a la educación superior y de permanencia en ella, a fin de propiciar realmente el tránsito de la elite al mérito".

También, desde el punto de vista latinoamericano, se asume, como guía del quehacer de las universidades, el concepto del desarrollo humano sostenible, tal como ha sido proclamado por las Naciones Unidas. Esto implica también propiciar un desarrollo fundado en la justicia, la equidad, la solidaridad y la democracia, que haga posible el florecimiento de una cultura de paz.

El papel estratégico que hoy en día está llamado a cumplir una educación superior de calidad también fue reconocido por la consulta latinoamericana. En tal sentido, la Declaración regional señaló que ante la emergencia de un nuevo paradigma productivo, basado en el poder del conocimiento y el manejo adecuado de la información, la educación superior está llamada a desempeñar un papel estratégico, tanto en los países industrializados como en los menos avanzados. "Sin instituciones de educación superior y de investigación adecuadas, los países en desarrollo no pueden esperar apropiarse y aplicar los descubrimientos más recientes y, menos todavía, aportar sus propias contribuciones al desarrollo y a la reducción de la brecha que separa a estos países de los países industrializados".

Cuando la Declaración Mundial suscribe el paradigma de la educación permanente para todos y durante toda la vida, no hace más que interpretar lo expresado en todas las declaraciones regionales. Por lo que hace a América Latina, en la Conferencia Regional de La Habana se abogó, como filosofía educativa, por una formación integral, general y especializada de los graduados, que propicie su desarrollo como persona, como ciudadano y como profesional, en la perspectiva de una educación para todos, permanente y sin fronteras. Las instituciones de educación superior, dijo la Conferencia, tienen que transformarse en "centros aptos para facilitar la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. Asimismo, deben procurar que las tareas de extensión y difusión sean parte importante de su quehacer académico". ... "La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma". ... "La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que *aprendan a aprender y a emprender*, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a abatir el flagelo del desempleo. Es necesario promover el espíritu de indagación, de manera que el estudiante esté dotado de las herramientas que le permitan la búsqueda sistemática y permanente del conocimiento, lo cual implica la revisión de los métodos

pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación. De este modo los alumnos adquirirán los instrumentos para aprender a aprender, a conocer, a convivir y a ser". El cumplimiento cabal de la misión asignada a las instituciones de educación superior exige que una parte de su personal docente contribuya, mediante la investigación, al adelanto del conocimiento.

MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la *primera sección* se adoptan los principios claves referidos a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, así como los que guardan relación con la misión ética de la educación superior, su autonomía, responsabilidad y función prospectiva.

En apretada síntesis, como se señaló en el capítulo 2, la Declaración Mundial afirma que la misión clave de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante:

- a) la formación de diplomados altamente calificados que sean, a la vez, ciudadanos participativos, críticos y responsables;
- b) la constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicie el aprendizaje permanente;
- c) la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación científica y tecnológica, a la par de la que se lleve a cabo en las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;
- d) la contribución que la educación terciaria puede dar a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) la protección y consolidación de los valores de la sociedad, "velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y el fortalecimiento de los enfoques humanistas"; y
- f) el aporte al desarrollo y mejoramiento de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

En cuanto a la función ética, la autonomía y la función prospectiva, la Declaración Mundial aboga por "preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual". La Declaración reconoce que las universidades tienen "una especie de autoridad intelectual", que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar". Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis

constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención, y utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.

Ninguna dificultad tienen para nosotros estos postulados de la Declaración Mundial, desde luego que forman parte del discurso universitario de la región. Cabe, sin embargo, señalar que, desde el punto de vista de nuestra región, conviene subrayar la función prospectiva y crítica que deben cumplir nuestras universidades y demás instituciones de educación superior. A tal respecto, en nuestro debate se enfatiza sobre el papel protagónico que a ellas corresponde en el estudio crítico de los múltiples cambios que se están dando en la sociedad contemporánea y "en el esfuerzo prospectivo de predicción e incluso de conducción de dichos cambios, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente, y que, para ello, la educación superior debe, prioritariamente, encarar su propia transformación, proceso en el cual se requiere la participación de toda la sociedad, además de la del propio sector educativo". "La educación superior debe fortalecer su capacidad de análisis crítico de anticipación y de visión prospectiva; para elaborar propuestas alternativas de desarrollo y para enfrentar, con un horizonte de largo plazo, las problemáticas emergentes de una realidad en continua y rápida transformación".

De ahí que entre nosotros se estima, como un principio básico en el diseño de las políticas de educación superior, el reconocimiento de que en la sociedad actual la educación superior asume funciones cada vez más complejas, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad. No sólo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como *centro de pensamiento crítico*. Esta *función crítica o cívica* debe ser ejercida, por cierto, con rigor científico, responsabilidad intelectual, imparcialidad y apego a principios éticos. La dimensión ética de la educación superior es otro principio, ya que ella, en palabras del director general de la UNESCO, profesor Federico Mayor, "cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir".

Volcadas al futuro, pero sin olvidar el pasado ni el legado de las generaciones precedentes. Entre nosotros, desde la Reforma de Córdoba de 1918, se reconoce la *misión cultural* que las instituciones de educación superior tienen también que cumplir. Esta *misión* adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales es también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde

ese arraigamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar *ciudadanos del mundo*, capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.

FORJAR UNA NUEVA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La nueva visión de la educación superior que nos propone la Declaración Mundial se basa en los principios siguientes:

- a) la igualdad de acceso;
- b) el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres;
- c) la promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados;
- d) la orientación a largo plazo de la pertinencia;
- e) el reforzamiento de la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad;
- f) la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades;
- g) la introducción de métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, y
- h) el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

Ante la imposibilidad, por razones de espacio, de comentar todos estos puntos, que representan los ejes de la nueva visión de la educación superior para el siglo XXI, vamos a limitarnos a subrayar aquellos que consideramos más relevantes.

La nueva visión parte del reconocimiento de la educación superior como un derecho humano. No debe admitirse ninguna discriminación fundada en la raza, sexo, idioma, religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. La equidad en el acceso, según la Declaración, tiene sus raíces en una mayor vinculación de la educación superior con los demás niveles de enseñanza. Es importante lo que la Declaración dice sobre la enseñanza secundaria, generalmente vista y diseñada como simple antesala de la educación superior. "La enseñanza secundaria, dice la Declaración, no debería limitarse a formar candidatos calificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones". Este criterio, se corresponde con una preocupación generalizada en América Latina acerca de la necesidad de reformar y mejorar, sustancialmente, la enseñanza secundaria, en la cual, sin debilitar sus contenidos de formación general, se incorpore una cierta iniciación laboral y se mejoren los métodos activos de aprendizaje.

La Declaración aboga por un mayor acceso de las mujeres a la educación superior. A este respecto, la Declaración afirma que "se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar, sobre todo, su participación activa en la adopción de decisiones".

En una lectura desde América Latina es también muy importante lo que la Declaración Mundial dice acerca de la necesidad de facilitar, activamente, el acceso a la educación superior de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, los miembros de las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos y personas que sufren discapacidades. En América Latina y el Caribe este es un reto que no ha sido debidamente enfrentado.

La Declaración rechaza el concepto del conocimiento como mercancía y sostiene que "los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido".

La Declaración suscribe el concepto de *pertinencia social* y señala que "deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. La pertinencia social es rica en consecuencias para la educación superior".

A veces existe la tendencia a reducir el concepto de pertinencia a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral. Una lectura latinoamericana nos dice que, sin duda, la educación superior tiene la obligación de atender adecuadamente estas demandas, pero su pertinencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior, y a cada una de las instituciones que lo integran, impone la sociedad en su conjunto y, particularmente, los sectores más desfavorecidos. Para nuestras universidades, la llamada *función social* es tan importante como el resto de funciones atribuidas tradicionalmente a la educación superior.

La pertinencia de la educación superior debe, entonces, evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.

Sin duda, no todas las universidades en el mundo se han sentido hasta ahora comprometidas con estos temas. La Declaración ojalá tenga el efecto de despertar la conciencia a aquellas instituciones sumergidas en un academicismo aislado de la realidad que las circunda.

La relación con el mundo del trabajo, hoy en día, se haya signada por la naturaleza cambiante de los empleos y su dimensión internacional, que demandan conocimientos, dominio de idiomas extranjeros y destrezas en constante renovación y evolución. La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, con el fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. La diversidad y

movilidad de las demandas del sector laboral y de la economía, sólo puede ser atendida, adecuadamente, por un sistema, debidamente integrado, de educación postsecundaria, que ofrezca una amplia oferta educativa a demandantes de cualquier edad.

Los sistemas de educación superior deben diversificarse, pero conservando su coherencia y coordinación entre las distintas modalidades. Los nuevos modelos de educación superior deberían estar centrados en el estudiante y en su aprendizaje activo. Según la Declaración, el personal docente y los estudiantes son los protagonistas principales de la educación superior. Esto apunta al restablecimiento, en nuestras comunidades académicas, del prestigio de la pedagogía universitaria, tan descuidada entre nosotros. "Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, y asumir responsabilidades sociales. Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Éstos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad".

La Declaración reconoce la legitimidad de la participación estudiantil en las cuestiones relativas a la enseñanza, a la evaluación, a la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas, en el diseño de las políticas y en la gestión de los establecimientos.

DE LA VISIÓN A LA ACCIÓN

En lo que concierne al paso de la visión a la acción, la Declaración menciona la importancia de los procesos de evaluación institucional, internos y externos, inspirados en el mejoramiento de la calidad; la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

"No hay que olvidar, advierte la Declaración, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente, que transforma la información en conocimiento y comprensión, pasa a ser fundamental".

Tras examinar los conceptos de autonomía responsable, rendición social de cuentas y la necesidad de mejorar la gestión de las instituciones de educación superior, la Declaración también recomienda la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, *pero sin que el Estado decline su función esencial en el financiamiento de la educación superior*. También aboga por una cooperación internacional fundada en la solidaridad, el respeto y el apoyo mutuos, y en una asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados.

Es de suma importancia tener presente que la Declaración aboga por la transformación de las instituciones de educación superior en instituciones de educación permanente, en la perspectiva de una educación para todos, y a lo largo de toda la vida. Incorporar la edu-

cación permanente en el quehacer de las universidades conlleva la necesidad de introducir una gran flexibilidad en las prácticas académicas actuales de nuestras instituciones de educación superior.

En la Conferencia latinoamericana se adoptó, en líneas generales, la nueva visión que propugna la Declaración Mundial. Sin embargo, convendría reproducir aquí algunas precisiones o matices que aporta el debate en nuestra región.

En relación a las restricciones que enfrenta el financiamiento de la educación superior, la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe fue muy clara en advertir que "la solución de los problemas financieros de la educación superior en América Latina y el Caribe no consiste en redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles del sector, sino en transferir recursos de otros sectores menos prioritarios, mejorar la distribución del ingreso y diversificar las fuentes de financiamiento, todo lo cual debe ser el resultado de una búsqueda emprendida con la participación del Estado, la sociedad civil, las comunidades profesionales y empresariales para responder de esta manera, en forma conjunta y equitativa, a las necesidades de los diferentes componentes de la sociedad".

Ante las corrientes de pensamiento que en nuestra región cuestionan el papel estratégico de la educación superior, el debate latinoamericano ha reiterado que "la educación general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz". Asimismo, la Conferencia regional consideró oportuno advertir que el conocimiento es *un bien social*, que no puede ser considerado como simple mercancía, sujeta únicamente a las reglas del mercado.

En la región, desde la Reforma de Córdoba, existe una larga tradición de lucha por la autonomía de las instituciones de educación superior, como requisito indispensable para el auténtico ejercicio del quehacer universitario y garantía de la libertad de cátedra. Pero también se reconoce, hoy en día, que el disfrute de la autonomía implica la responsabilidad de rendir cuentas a la sociedad, no simplemente en el sentido contable, sino en el más amplio de mostrar los resultados obtenidos en el cumplimiento de su misión propia. La Conferencia regional declaró que, "como bien social, el conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que también posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía".

Los nuevos cometidos que deben asumir las instituciones de educación superior demandan cambios sustanciales en las estructuras académicas predominantes, que entre nosotros generalmente responden a un sobreénfasis profesionalista y a una concepción unidisciplinar del conocimiento.

La Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, coincidiendo en esto con la Declaración Mundial, recomendó que "las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto".

Convencida de que la calidad del nivel terciario está fuertemente influida por la calidad del desempeño de los niveles precedentes, la Conferencia regional demandó de las universidades que asuman "el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo", y señaló que sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto de problemas tales como la deserción temprana y la repetición, y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo. "Toda política de educación superior debe ser comprehensiva, abordando y considerando todos los componentes del sistema educativo".

Un reto particular tienen las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe. Ellas deben generar en sus graduados la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración subregional y regional, reconociendo en la integración cultural y educativa la auténtica base de la integración política y económica.

Por lo mismo que la educación superior es, a la vez, un bien social y un derecho humano, del debate latinoamericano se desprende que existe un convencimiento acerca de la indeclinable obligación que tiene el Estado de financiarla adecuadamente. Así lo reconoció la Conferencia regional cuando dijo que el apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable. "Los desafíos que enfrenta la educación superior constituyen retos para toda la sociedad, incluyendo a los gobiernos, el sector productivo, el mundo del trabajo, la sociedad civil organizada, las asociaciones académicas, lo mismo que a las organizaciones regionales e internacionales responsables de programas de formación, investigación, desarrollo o financiamiento.

Por lo antes citado, todos los actores sociales deben sumar sus esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones de la educación superior, apoyándose en el establecimiento de un nuevo *consenso social*, que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible".

Sobre la *calidad* de la educación superior, existe hoy en día un amplio acuerdo en nuestra región sobre la necesidad de promover una *cultura de calidad y evaluación*, asumida como instrumento

para mejorar la educación superior, sin menoscabo de su autonomía. Para la evaluación interna deben diseñarse parámetros, criterios e indicadores propios, respetando la identidad institucional; para la externa convendría establecer parámetros comunes, de aceptación internacional, principalmente cuando se trate de programas de posgrado. En la evaluación interna, la participación de la comunidad académica es indispensable. La acreditación deberían asumirla instancias académicas independientes.

El tema de la reorientación de la cooperación internacional fue planteado en el marco del esfuerzo de transformación que vienen impulsando las universidades e instituciones de educación superior de la región. Al subrayar la importancia que hoy día tiene la cooperación internacional en el mundo académico, dada la naturaleza misma del conocimiento cuyos horizontes trascienden las fronteras, la Conferencia regional se pronunció por la superación de los esquemas tradicionales y abogó por un nuevo estilo de cooperación que, sobre la base de una política de mutuo respeto, solidaridad y confianza, supere las asimetrías y redefine los marcos de colaboración, de manera particular con las agencias internacionales de financiamiento y cooperación técnica. La cooperación horizontal mereció particular atención, como instrumento para potenciar las condiciones endógenas del desarrollo.

La Conferencia regional adoptó, con el rico caudal de propuestas que emergió de los debates de sus comisiones de trabajo, una *Guía para la elaboración de un Plan de Acción*. La Conferencia encomendó al Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) que, previas las consultas del caso, transformara dicha Guía en un *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Además, y a fin de garantizar la ejecución de dicho Plan, la Conferencia regional decidió proponer a la Conferencia General de la UNESCO la reestructuración del CRESALC en un *Instituto Internacional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC)*.

La Conferencia General de la UNESCO, en su vigesimonovena reunión, acogió la propuesta y decidió crear el Instituto. El CRESALC cumplió el encargo que le hizo la Conferencia regional y, tras un proceso de consulta y concertación, mediante talleres en los que participaron responsables gubernamentales de políticas de educación superior, especialistas y representantes de las organizaciones no gubernamentales de la región, en abril del presente año dio a conocer el *Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, llamado a servir de "brújula intelectual" en los esfuerzos de reforma de la educación superior en la región. El Plan tiene como objetivo general "lograr una transformación profunda de la educación superior en América Latina y el Caribe".

El Plan provee un marco de referencia para acciones de diverso tipo y apunta al logro de objetivos comunes a la región. Se compone de cinco grandes programas, definidos a partir de los temas principales examinados en la Conferencia Regional de Educación Superior.

A partir de cada Programa se identifican objetivos generales y específicos y se sugieren las líneas principales de acción que permitan el desarrollo de proyectos puntuales por parte de las

instituciones de educación superior, las organizaciones no gubernamentales, organismos internacionales y de los gobiernos. De ellos —actores claves del proceso de transformación— dependerá llevar estas propuestas a un nivel más específico y operacional. Los objetivos y lineamientos estratégicos contenidos en el Plan se insertarán, por cierto, en las tareas de seguimiento de la Conferencia Mundial.

Además, se espera que el Plan de Acción pueda ayudar a orientar la acción de los organismos internacionales de cooperación y financiamiento, a fin de fortalecer la capacidad regional para comprender y superar los principales problemas de la educación superior de la región.

Los objetivos específicos del Plan son los siguientes:

- a) generar las bases y condiciones para que, en estos tiempos de cambios, de carácter cultural, económico, político y social, la educación superior de la región asuma un papel protagónico en el análisis crítico de esos cambios y en el esfuerzo prospectivo de previsión e incluso de conducción, mediante la creación y transmisión de conocimiento pertinente; encarando prioritariamente, para ello, su propia transformación y desarrollo;
- b) contribuir a transformar y mejorar, a nivel institucional, nacional, subregional y regional, en todas las funciones y áreas de actividad de la educación superior, las concepciones, metodología y prácticas referentes a:
 - i) la pertinencia social de la educación superior;
 - ii) la calidad, evaluación y acreditación;
 - iii) la gestión y el financiamiento;
 - iv) el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y
 - v) la cooperación internacional.

Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior, aprobó también un Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.

El Marco de Acción comprende las recomendaciones dirigidas a los gobiernos, parlamentos y otras autoridades de los Estados miembros de la UNESCO, para acciones prioritarias a emprenderse en el plano nacional; las dirigidas a las instituciones y sistemas de educación superior, y las que deberían emprender la UNESCO y otros organismos, en el plano internacional.

El Marco pide, a los Estados miembros, entre otras acciones, las siguientes:

- a) Crear cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior, de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual la educación superior debe ser accesible a todos en función del mérito;
- b) Considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal;
- c) Ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido, en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje;
- d) Cumplir sus obligaciones con la educación superior y los compromisos contraídos, con su acuerdo, en diversas reuniones, sobre todo en el último decenio, en relación con los recursos humanos, materiales y financieros, el desarrollo humano y la educación en general, y con la educación superior en particular;
- e) Reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes;
- f) Crear y garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional.

A las instituciones y a los sistemas de educación superior se les pide llevar a cabo prioritariamente, acciones en los campos siguientes: cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto, y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.

A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberían:

- a) Tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;

- b) Hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;
- c) Adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas;
- d) Afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo, en una base nueva que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas;
- e) Como norma, tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, considerando que son inherentes a su funcionamiento.

En lo que respecta a la *cooperación internacional*, el Marco de Acción propone que ésta se conciba "como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos". ... "La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, también deberá tomar medidas para paliar los efectos negativos del éxodo de competencias y sustituirlo por un proceso dinámico de recuperación de las mismas. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias del éxodo de competencias".

Éstas son, quizá, las más importantes acciones incluidas en el Marco aprobado por la Conferencia Mundial celebrada en París. Están llamadas a llevar al terreno de la realidad los principios incluidos en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. La UNESCO asumirá un papel de primer orden en el seguimiento de estas acciones, destinadas a desencadenar el cambio y el desarrollo de la educación superior en el mundo, de cara al próximo siglo y al nuevo milenio.

**PERTINENCIA SOCIAL Y PRINCIPIOS BÁSICOS
PARA ORIENTAR EL DISEÑO DE POLÍTICAS
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Importancia del tema de la pertinencia en el actual debate internacional sobre la educación superior

La preocupación por la pertinencia de la educación superior en la sociedad contemporánea, caracterizada como sociedad del conocimiento y la información, obliga a replantearse, creativamente, los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior, a *reinventarlas*, si fuese necesario, para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio, que ya alborea.

El asunto clave consiste en traducir las metas y objetivos globales en términos de las tareas que incumben a la educación superior, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos: formación de personal de alto nivel, investigaciones por realizar, tareas de extensión que deberían programarse, actividades culturales y otras. No es, pues, cosa sencilla, desde luego que no se reduce a una simple cuantificación de los recursos humanos necesarios para el logro de esas metas, tarea ya de por sí difícil, sino que se debe estimar el aporte global que la educación superior puede dar, a través de sus distintas funciones, a la ejecución de los planes nacionales, subregionales y regionales.

El concepto de pertinencia se vincula con el *deber ser* de las instituciones, es decir, con una imagen deseable de las mismas. Un *deber ser*, por cierto, ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que están insertas y a las particularidades del nuevo contexto mundial.

Veamos algunos de los aspectos que no pueden quedar excluidos al apreciar la pertinencia de los sistemas de educación superior, en la sociedad contemporánea.

En primer término, las instituciones tienen que ser pertinentes con el *proyecto educativo* enunciado en sus objetivos y en su misión institucional. Las tareas de las instituciones de educación superior deben ser pertinentes. Pero, ¿quién define la pertinencia? En otras palabras, ¿quién da respuesta a las preguntas: ¿Educación superior para qué?, ¿para qué sociedad?, ¿para qué tipo de ciudadanos? El proyecto educativo tiene también que ver con el *qué* y el *cómo*, lo que conduce a analizar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Hoy día, la pertinencia exige flexibilidad curricular y desplazar el énfasis, en la transmisión del conocimiento, de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante. Los profesores deberían ser *aprendedores*, valga el neologismo, es decir, *co-aprendices* con sus alumnos, y diseñadores de ambientes de aprendizajes. Deberían esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y al autoaprendizaje, el espíritu crítico, creativo e indagador, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida y la educación permanente.

Ante la complejidad de las demandas sociales y de las expectativas de los jóvenes y de los nuevos segmentos de población que aspiran a seguir estudios del tercer nivel, la educación superior debe integrarse en un sistema que ofrezca la mayor diversidad posible de oportunidades de formación, estructurados de manera flexible, de suerte que existan las adecuadas

pasarelas entre las distintas modalidades, ninguna de las cuales debería constituirse en un callejón sin salida sino que contemplen la posibilidad de acceder a niveles superiores de formación.

La interdependencia entre las disciplinas científicas, que hoy día caracteriza al conocimiento contemporáneo, hace imperativo aumentar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios, pasando de los estudios unidireccionales a los multidireccionales. Estos desarrollos tienen consecuencias que se traducen en la necesidad de promover estructuras académicas y programas de estudios flexibles, así como en el reconocimiento académico que debe darse a la experiencia laboral e incluso a la simple experiencia vital, como señal de madurez.

¿Qué se entiende por pertinencia de la educación superior? Revisión conceptual

En el *Documento de Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, elaborado por la UNESCO, la pertinencia de la educación superior se considera "primordialmente, en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto de la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación".

En el Documento de Trabajo *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, preparado para la Conferencia Mundial por un equipo de especialistas de la UNESCO, encabezado por el profesor Jean-Marie De Ketele, de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, se afirma que "la voluntad de pertinencia se plantea todavía con más rudeza en épocas de cambio en las que abundan las situaciones paradójicas y las tendencias presentes de la sociedad apuntan en sentidos diversos. Entonces más que nunca, la educación superior debe desempeñar un papel fundamental, poniendo todos sus recursos y su espíritu de independencia al servicio de lo que es pertinente para la persona y para la sociedad en general".

El Documento agrega que "ser pertinente es estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles del sistema educativo, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y profesores, con todos, siempre y en todas partes".

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, el Banco Mundial distribuyó un trabajo de Michael Gibbons, secretario general de la Asociación de Universidades del Commonwealth, en el cual se hace un profundo análisis de la pertinencia de la educación superior de cara al siglo XXI. El ensayo concluye con las reflexiones siguientes: "La pertinencia de la educación se juzgará en el futuro aplicando una serie de criterios que denotan la capacidad de las instituciones para conectarse con una diversidad de asociados en distintos niveles y trabajar con ellos en forma creativa. Con el fin de evitar una duplicación dispendiosa, habrá que formar un *ethos* basado en recursos compartidos en el centro mismo de las políticas de gestión de las instituciones. En suma, las uni-

versidades del siglo XXI establecerán múltiples y distintos tipos de vinculaciones con la sociedad que las circunda. Quizás un día se las clasifique por su 'conectividad' al sistema distributivo de producción de conocimiento. Aunque todavía ocupan un lugar privilegiado en este sistema, las estructuras existentes son demasiado inflexibles para dar cabida a las modalidades de producción que están surgiendo o a las demandas que impondrá un grupo más diverso de 'estudiantes'. Los estudiantes saben que su éxito personal depende de poder encontrar el lugar que les pertenece en la naciente sociedad del conocimiento. El problema es que éste ya no es el campo de juego exclusivo de las universidades. Y aquí está el peligro, o ¿es quizá la oportunidad?" En los E.E.U.U. algunos piensan que de las 4.000 instituciones de educación superior existentes sólo sobrevivirán dos tipos de instituciones: el *liberal arts college* y la gran universidad de investigación, tipo Harvard o Instituto Tecnológico de Massachusetts. Las instituciones puramente profesionales serán paulatinamente instituidas por las *corporate universities*.

En una ponencia preparada expresamente para servir como documento de trabajo de la Comisión Primera de la Conferencia Mundial, la Dra. Hebe Vessuri, investigadora del IVIC de Venezuela, sostiene que la *pertinencia* es uno de los factores claves de la educación superior en el siglo XXI, y agrega: "En general, en las conferencias regionales celebrada en La Habana, Dakar, Tokio y Palermo para preparar la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, el término 'pertinencia' ha sido utilizado para referirse a la coincidencia entre lo que las instituciones de educación superior hacen y lo que la sociedad espera de ellas. Se refiere especialmente al papel y el lugar de la educación superior en la sociedad, pero también comprende el acceso y la participación, la enseñanza y el aprendizaje, la función de la universidad como centro de investigación, la responsabilidad de la educación superior con otros sectores de la sociedad, el mundo laboral y la función de servicio de la educación superior en la comunidad. No menos importante es la participación de la educación superior en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, como la población, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos".

A su vez, la Dra. Carmen García Guadilla, investigadora del CENDES de la Universidad Central de Venezuela, en el documento de base para la Comisión Primera de la Conferencia Regional de La Habana, sostiene que existe en el actual debate internacional una revalorización de la *pertinencia* en el contexto de transición hacia sociedades del conocimiento. Considera la Dra. García Guadilla que la *pertinencia* debe ser analizada desde diferentes perspectivas: desde los procesos de selección de la información; desde la promoción de un nuevo proyecto educativo centrado en el aprendizaje; la producción y organización de conocimiento; la nueva concepción de las profesiones; desde la función social de la universidad; la dimensión nacional, regional e internacional de la educación superior y la evaluación institucional.

En el seminario promovido por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en 1997, bajo el título "Hacia una Agenda de la Educación Superior en Colombia", el tema de la *pertinencia* fue objeto de un amplio debate, llegándose a definir una "agenda de la *pertinencia*", que debería comprender los puntos siguientes:

- a) *pertinencia de evaluar la pertinencia*, tanto de las instituciones como de su conjunto, en relación a grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad;
- b) la necesaria *pertinencia política* de las instituciones de educación superior;
- c) la *pertinencia social*: el compromiso activo con la solución de problemas concretos;
- d) *pertinencia de lo educativo pedagógico*: se refiere al diseño de instituciones basadas en múltiples y flexibles oportunidades de aprendizaje;
- e) *pertinencia en relación a la formación integral de los estudiantes*;
- f) *pertinencia de las oportunidades educativas con la equidad social*;
- g) *pertinencia cultural*;
- h) *pertinencia en relación con el sistema educativo*;
- i) *pertinencia con el sector productivo y el mundo del trabajo*.

El rector de la Universidad de Salta (Argentina), Dr. Juan Carlos Gottifredi, sostiene que "la evaluación del grado de pertinencia y de equidad de una institución universitaria requiere cuando menos que la institución se investigue a sí misma para descubrir cuál es la verdadera imagen que se construyó en el seno de la sociedad, de tal manera que si ésta no es adecuada, se deberá trabajar para cambiarla. La equidad es la otra dimensión que debe controlarse con la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos con el objeto de alcanzar una mayor cobertura de las prestaciones universitarias. El mayor desafío de la universidad del futuro es su activa participación en la discusión de las grandes problemáticas que afectan al tejido social aportando investigaciones objetivas, identificando problemas y sugiriendo alternativas para superarlos".

En el IV Congreso Universitario Centroamericano (Tegucigalpa, agosto de 1995), se incorporaron algunos conceptos en la *Declaración de Principios y Fines de las Universidades Públicas de Centroamérica*, que conviene recordar:

- "La modernización de la educación superior es una obligación permanente para las universidades de acuerdo con los retos y demandas del desarrollo científico y tecnológico y con los requerimientos de la sociedad centroamericana actual, revisando y redefiniendo sus políticas de planificación, de administración y de gestión, readecuando sus funciones, perfiles profesionales y los servicios universitarios".
- "La creación del nuevo conocimiento que produzcan las universidades, la tecnología que transfieran a la sociedad y la cultura que articulen alrededor de ellas tienen que fundamentarse en la comprensión y el respeto del ecosistema global y regional, para el desenvolvimiento pleno de nuestras sociedades y para la preservación futura de las nuevas generaciones".
- "Promover de forma integrada la investigación, la docencia y la extensión, con una perspectiva transdisciplinaria e interdisciplinaria que se materialice en proyectos sociales para la solución de los problemas nacionales y regionales".

Recientemente (22 de enero de 1999), la Comunidad Universitaria panameña adoptó los siguientes lineamientos en relación con la pertinencia:

1. Fortalecer los vínculos existentes con los sectores integrantes de la sociedad: empresarial, gubernamental, sociedad civil y los medios de comunicación social, con el fin de asumir la educación como una responsabilidad de toda la sociedad.
2. Reforzar, a través del Consejo de Rectores de Panamá, la vinculación empresa-universidad para cumplir con el principio estudio-trabajo y lograr mayor apoyo de los sectores empresariales en la educación universitaria.
3. Procurar, a través del Consejo de Rectores, la revisión permanente de los contenidos curriculares de las diferentes carreras, de manera que tomen en cuenta las necesidades fundamentales del país y la región, así como los avances científicos, tecnológicos y culturales.
4. Reiterar el compromiso de las universidades con la promoción de una cultura de paz como prioridad educativa, a través de actividades de docencia, investigación, extensión y servicios.
5. Ampliar las oportunidades de ingreso, permanencia y terminación de estudios de los aspirantes, de manera que la enseñanza superior sea igualmente accesible a todos en función de sus capacidades.
6. Propiciar, en las universidades, actividades orientadas al debate de los problemas nacionales e internacionales, procurando con ello contribuir a la formación integral de los estudiantes.

El concepto de pertinencia en las declaraciones regionales y en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior

El concepto de *pertinencia social* es el concepto de pertinencia que emerge de las consultas regionales y trabajos preparatorios de la Conferencia Mundial, que subrayan la relación dialéctica que debe existir entre la sociedad y la educación superior. Así, el *Documento de Política para el Cambio y Desarrollo en la Educación Superior*, elaborado por la UNESCO, asume esta posición, cuando nos dice que el concepto de pertinencia debe ser elaborado "desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior"; y agrega: "la mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior tal vez sea la variedad de 'servicios docentes' que presta a la sociedad".

La Conferencia regional latinoamericana y caribeña siguió este criterio cuando en su Informe final expresó que "una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar

que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales". Es más, para precisar el concepto, agregó lo siguiente: "Las acciones que se formulen carecerán de real sentido social si no son anticipatorias de escenarios futuros y no manifiestan su intención de modificar la realidad. La pertinencia social es un requisito para la evaluación institucional".

A su vez, la Conferencia africana señaló que la pertinencia implica adaptar los propósitos de la educación superior a las necesidades y limitaciones del entorno local, nacional, regional e internacional. Y en plena coincidencia con el criterio latinoamericano y caribeño agregó: "Las instituciones de educación superior deben ser evaluadas ante todo con la ayuda de indicadores de eficacia externos. Esto implica su apertura a la 'ciudad de los hombres', no solamente frente a los actores del desarrollo económico del país, sino también a todos aquellos que actúan para asegurar a los africanos condiciones de vida mejores en un espíritu de equidad, para desarrollar una ciudadanía responsable y para asegurar una cultura de paz y un desarrollo humano sostenible".

La Declaración de Tokio fue más concisa en su definición: "La relevancia se refiere a la relación que existe entre el trabajo realizado por las instituciones de educación superior y lo que la sociedad espera de ellas". Y tras señalar algunas de las manifestaciones de la relevancia, la Declaración juzgó oportuno advertir que "la libertad académica y la autonomía institucional responsable, particularmente en la esencia misma de las funciones académicas, son cruciales para alcanzar el objetivo de la relevancia".

En realidad, sólo mediante el pleno ejercicio de la libertad académica y de una auténtica autonomía es que las instituciones de educación superior pueden, adecuadamente, desde sus propios proyectos educativos y de la misión y visión que de ellos se desprende, promover su pertinencia a la luz de las necesidades de la sociedad. En este sentido, la autonomía, asumida responsablemente y como una autonomía dinámica y de presencia en la sociedad, lejos de ser un obstáculo a la relevancia de las instituciones de educación terciaria, es la mejor garantía para que el quehacer de la educación superior responda a las demandas y desafíos del entorno nacional, regional e internacional. "La universidad ha de ser autónoma, nos dice el profesor Federico Mayor, director general de la UNESCO, pero dispuesta en todo momento a rendir cuentas a la sociedad a la que sirve; debe, asimismo, ser una atalaya atenta al futuro, capaz de anticiparse a las tendencias negativas y ofrecer soluciones a los poderes públicos".

Por otra parte, para todos es evidente la interdependencia que existe entre pertinencia y calidad, al punto que podemos decir que la una presupone a la otra, como las dos caras de una misma moneda. Pertinencia y calidad deben marchar siempre de la mano, pues la pertinencia no se logra con respuestas educativas mediocres o de baja calidad. A su vez, los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación superior no pueden omitir la valoración de su pertinencia. En los procesos de evaluación, la valoración de la calidad y de la pertinencia deberían recibir la misma atención.

Principios básicos que deben orientar el diseño de las políticas en la educación superior

Hasta ahora, de lo que se ha señalado acerca de la pertinencia, se pueden deducir algunos principios básicos que podrían orientar las políticas de desarrollo y transformación de la educación superior centroamericana, de cara al siglo XXI:

- 1° El conocimiento y la formación superior representan un *bien social* generado, transmitido y recreado, en beneficio de la sociedad, en las instituciones de educación superior. De conformidad con este principio, toda política en este nivel educativo debería partir del reconocimiento de que, cualquiera que sea su fuente de financiamiento, la educación superior es un *servicio público*. Por lo tanto, las instituciones de educación superior, así sean públicas o privadas, deben asumir un *compromiso público*, es decir, un compromiso con los intereses generales de la sociedad en la que están insertas. Si la educación superior es un bien social, aun cuando convenga diversificar sus fuentes de financiamiento en señal del apoyo que le brinda la sociedad, el Estado no puede declinar la responsabilidad de financiarla.
- 2° Un principio básico en el diseño de las políticas de educación superior, en lo que concierne al acceso a la misma, es partir de lo que establece la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), que garantiza el acceso a este nivel "igual para todos, en función de los méritos respectivos". Mas no basta con garantizar el acceso. La igualdad de oportunidades debe hacerse extensiva a las posibilidades de permanencia y éxito en la educación superior.
- 3° Otro principio señala que las políticas en educación superior deberían partir del reconocimiento de que en la sociedad contemporánea ésta asume funciones cada vez más complejas, susceptibles de dar nuevas dimensiones a su cometido esencial de búsqueda de la verdad. No sólo en lo que concierne al adelanto, transmisión y difusión del saber, sino también como *centro de pensamiento crítico*, como "una especie de poder intelectual que la sociedad necesita para que la ayude a reflexionar, comprender y actuar", al decir del Informe Delors. Esta *función crítica o cívica* debe ser ejercida, por cierto, con rigor científico, responsabilidad intelectual, imparcialidad y apego a principios éticos. Podríamos reflexionar sobre la tensión que puede generar la doble función de servir a la sociedad y, a la vez, ser sede del pensamiento crítico. ¿Deben las instituciones de educación superior impartir una formación para adaptarse a las necesidades de la sociedad o para propiciar su transformación y mejoramiento? ¿Cómo lograr el adecuado equilibrio entre ambas funciones?

- 4° La dimensión ética de la educación superior es otro principio que quizá convenga examinar, ya que ella, en palabras del director general de la UNESCO, profesor Federico Mayor, "cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitieran a las nuevas generaciones construir el porvenir".
- 5° Otra función que convendría también analizar es la función *prospectiva y anticipatoria*. Se dice que las universidades deben dirigir también su análisis crítico a los escenarios futuros y a la formulación de propuestas alternativas de desarrollo. En otras palabras, que deben contribuir a crear el futuro; no sólo a preverlo, sino a configurarlo, anticipándose a los acontecimientos para orientarlos, darles sentido y no simplemente dejarse conducir por ellos. ¿Deben las instituciones de educación superior diseñar sus programas para atender las demandas presentes, o deben, como se ha dicho, tener la "osadía" de preparar el mundo del mañana?
- 6° Volcadas al futuro, pero sin olvidar el pasado ni el legado de las generaciones precedentes, hay otro punto que merecería ser debatido. Se refiere a la *misión cultural* que las instituciones de educación superior tienen también que cumplir. Esta misión adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales es también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar *ciudadanos del mundo*, capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.
- 7° No puede estar ausente en las políticas de educación superior el tema de la creciente importancia de su dimensión internacional. Como todos sabemos, las universidades, desde sus orígenes medievales, muestran una vocación internacional que hoy día se ve reforzada por la universalidad del conocimiento contemporáneo y, en cierta forma, también del mundo laboral. Esto nos lleva a reconocer el papel que juega la *cooperación internacional en el mundo académico, como pieza clave en las políticas de educación superior*. Convendría examinar, como un principio orientador de las políticas, la necesidad de promover un *nuevo estilo de cooperación* que, sobre la base de la solidaridad y el mutuo respeto, supere las asimetrías existentes, propicie el fortalecimiento de las comunidades académicas y científicas de los países menos avanzados y revierta la tendencia a la fuga de competencias.

- 8° La sociedad contemporánea espera cada vez más de la educación superior, cuya *función social* consiste en que a ella acude la sociedad en busca de inspiración, conocimiento, información, propuestas y soluciones. De ahí que cuando se examina la pertinencia de la educación superior es preciso referirla al amplio concepto de "pertinencia social". A veces existe la tendencia a reducir el concepto de pertinencia a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral. Sin duda, la educación superior tiene la obligación de atender adecuadamente estas demandas, pero su pertinencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia, que tenga en cuenta los desafíos, los retos y demandas que al sistema de educación superior impone la sociedad en su conjunto y, particularmente, los sectores más desfavorecidos.
- 9° Vinculado a lo anterior, también corresponde examinar el punto referente a la relación con el mundo del trabajo, que hoy se haya signada por la naturaleza cambiante de los empleos y su dimensión internacional, que demandan conocimientos, dominio de idiomas extranjeros y destrezas en constante renovación y evolución. La educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar la evolución del mundo del trabajo, a fin de tomarla en cuenta en la revisión de sus programas, adelantándose en la determinación de las nuevas competencias y calificaciones que los cambios en los perfiles laborales demandarán. Este es otro principio básico, orientador de las políticas referidas al nivel terciario, que podríamos debatir.
- 10° Hoy día una de las *misiones principales* de las instituciones de educación superior es la *educación, la formación de ciudadanos conscientes y responsables*, de ciudadanos para el siglo XXI, críticos, participativos y solidarios. La formación de ciudadanos, hombres y mujeres, en un marco de igualdad de géneros. Esta es la primera gran tarea, sobre la cual debe edificarse la preparación de técnicos, profesionales, investigadores y académicos competentes, forjados interdisciplinariamente, con una sólida formación general y especializada, teórica y práctica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de trabajar en equipos multidisciplinarios y de adaptarse a los constantes cambios del mercado laboral y a las demandas de la economía y la sociedad. Para lograr todo esto, deberá promoverse el principio del adecuado equilibrio entre las funciones básicas de la educación superior, de suerte que docencia, investigación y extensión se enriquezcan mutuamente, como elementos integrantes del proceso educativo.
- 11° Otro principio, que no puede estar ausente a la hora de diseñar las políticas, se refiere a la necesidad de promover el desplazamiento del énfasis de los procesos de enseñanza a los de aprendizaje, centrándolos en el estudiante, cuyas necesidades y aspiraciones deben ser el *leit motiv* de las instituciones de educación superior. Los profesores deberían ser co-aprendices con sus alumnos y

diseñadores de ambientes de aprendizajes. Deberían esforzarse por inculcar en ellos la afición al estudio y los hábitos mentales que incentiven el autoaprendizaje (aprender a aprender), el espíritu crítico, creativo e indagador, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida, la educación permanente. Pero, además, deberá estimularse en ellos el espíritu emprendedor, que les lleve a actuar proactivamente en la generación de nuevas oportunidades de empleo (aprender a emprender). En última instancia, las instituciones de educación superior deberían constituirse en *centros de educación permanente para todos durante toda la vida*, en función del mérito respectivo. Se podría debatir sobre las transformaciones que será necesario introducir en las estructuras académicas y métodos de trabajo de las instituciones de educación superior si asumen la perspectiva de la educación permanente.

- 12° Además, será preciso evolucionar hacia la integración de los sistemas nacionales de educación postsecundaria, como estrategia clave en las políticas de educación superior. Sólo así se podrá estar en capacidad de atender los múltiples requerimientos de la educación permanente, que se desprenden de la evolución constante del conocimiento y de la estructura cambiante de las profesiones, así como de la necesidad de ofrecer una amplísima gama de aprendizajes, más allá de los que han constituido la tarea tradicional de la educación superior. Para que sea realmente un sistema se requiere que sea un todo coherente, que articule racionalmente sus diferentes modalidades. Deberían así preverse las necesarias articulaciones horizontales y verticales entre las distintas modalidades para facilitar las transferencias, las posibles salidas al mundo del trabajo y las reincorporaciones al sistema educativo. Ningún estudiante debería tener la impresión de que el camino que ha escogido es irremediable y que, por lo tanto, le podría conducir a un callejón sin salida.
- 13° Un punto clave en el debate de los principios, se refiere a la *libertad* que deben disfrutar las instituciones de educación superior para el cabal cumplimiento de sus altos cometidos. Desde sus orígenes, las universidades han demandado autonomía frente a los poderes políticos, civiles o eclesiásticos. La autonomía debe darse no sólo frente al Estado, sino también frente a otras fuerzas sociales, políticas o ideológicas que pretendan avasallarlas. La autonomía institucional y la libertad académica constituyen la atmósfera natural de las instituciones de educación superior. La autonomía se refiere a las relaciones con el Estado y la sociedad; la libertad de cátedra a la vida interna de la institución, y es la manifestación, en su seno, del derecho humano a la libertad de pensamiento y expresión. La mejor garantía de la libertad de cátedra y de investigación en una amplia autonomía institucional. Pero la autonomía implica serias responsabilidades para la universidad. Dueña de su destino,

debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad y en el cumplimiento de su misión propia. De ahí que en el actual debate, y lo vemos así plasmado en las declaraciones de principios aprobadas en las consultas regionales preparatorias de la Conferencia Mundial, la autonomía se concibe como una autonomía responsable, que no excluye ni dificulta la rendición de cuentas a la sociedad (*accountability*), concepto que va más allá de la simple rendición contable de cuentas y se refiere a la *rendición social de cuentas*, es decir, al resultado global del quehacer institucional. Es importante que esa rendición social de cuentas sea lo más transparente posible y demuestre el esmero en el uso sano y razonable de los recursos puestos a disposición de la educación superior por la sociedad y el Estado.

- 14° Otro principio orientador se refiere a las responsabilidades de la educación superior con la educación en general y, particularmente, con los niveles precedentes del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simple corona. Tal responsabilidad tiene que ver no sólo con la formación del personal docente de los niveles precedentes, sino también con la incorporación en su agenda de la investigación socio educativa, el análisis de los problemas más agudos que aquejan a los sistemas educativos y las propuestas para mejorar su calidad y métodos de enseñanza, incluyendo el estudio de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuyo acceso no debería generar una nueva forma de desigualdad o exclusión. Las instituciones de educación superior deberían asumir el liderazgo para propiciar que la *cultura de calidad y evaluación* impregne todo el sistema educativo.
- 15° Finalmente, se podría discutir la propuesta de la UNESCO acerca de la necesidad de diseñar, de cara al próximo siglo, una educación superior "pro-activa y dinámica", que demanda para su éxito una política de Estado, una estrategia consensuada con todos los actores sociales, de largo aliento, que trascienda el ámbito temporal de los gobiernos, un nuevo *pacto social*, o *contrato moral*, como lo llama el Informe Delors, donde cada sector interesado comprometa recursos y esfuerzos para hacer realidad las transformaciones. Quizá debemos retar la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio, que ya alborea. Una educación superior impregnada de *valores*, los valores asociados a la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente, la solidaridad y la cultura de paz, como la única cultura asociada a la vida y dignidad del ser humano. La educación superior contemporánea debe asimilar, de manera creativa e interdisciplinaria, los fundamentos de la cultura de paz, del "aprender a vivir juntos", imprescindibles para el futuro de la humanidad y el desarrollo sostenible de los pueblos.

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO:
RIESGO Y PROMESA**

Antecedentes

En febrero del año 2000, la UNESCO y el Banco Mundial dieron a conocer el Informe elaborado por *The Task Force on Higher Education and Society (Grupo de Trabajo sobre Educación Superior y Sociedad)*. El Informe se intitula: *La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Riesgo y Promesa (Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise)*.

Es interesante observar que, por primera vez, la UNESCO y el Banco Mundial decidieron patrocinar, en forma conjunta, un estudio de tal naturaleza, el cual fue elaborado por un equipo de especialistas de muy alto nivel procedentes de trece países de las diferentes regiones del mundo, escogidos por el Banco Mundial de una lista elaborada por la UNESCO y los propios especialistas del Banco Mundial. Los expertos provenían tanto de países desarrollados como de países llamados en vías de desarrollo. El coordinador del estudio fue el profesor de la Universidad de Harvard, Dr. David E. Bloom. Los especialistas de América Latina que participaron en el grupo de trabajo fueron José Joaquín Brünner (Chile) y José Goldemberg (Brasil). Las fuentes de información de datos provienen del Banco Mundial, PNUD, UNESCO y de autores predominantemente de países desarrollados. Hay muy pocas referencias a experiencias latinoamericanas. Casi todos los ejemplos provienen de Europa, Asia y África.

Después de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*, que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, varios organismos internacionales de financiamiento han venido modificando su visión sobre el papel estratégico de la educación superior en los esfuerzos conducentes al desarrollo. De ahí que sea interesante comentar el Informe del *Task Force*, que ha sido publicado por el propio Banco Mundial.

El Informe se inicia con una frase del presidente de la Rice University, Malcolm Gillis, que le sirve de epígrafe: "*Hoy día, más que nunca antes en la historia de la humanidad, la riqueza o pobreza de las naciones dependen de la calidad de su educación superior*"...

Tres son las preguntas fundamentales que el Informe trata de responder en relación con la educación superior de los países en desarrollo:

- a) ¿De qué manera en estos países la educación superior contribuye al desarrollo económico y social?
- b) ¿Cuáles son los mayores obstáculos que debe superar la educación superior en estos países?
- c) ¿Cómo pueden superarse los obstáculos?

Con toda franqueza, los autores del Informe dicen que algunos lectores se sorprenderán que en el documento tanto se insista sobre la importancia de la educación superior. Si bien todos reconocen la importancia de la educación en general para mejorar las competencias y habilidades de la población, promover el desarrollo y elevar el nivel de la calidad de vida de

la gente, en las dos o tres décadas recién pasadas, la atención se concentró en la escuela primaria o básica, lo cual condujo a descuidar la educación secundaria y la superior. "Nosotros creemos, dicen los autores del Informe, que se necesita una apreciación más balanceada de la educación en todos sus niveles. Concentrarse en el nivel de educación primaria es importante, pero una política que sólo enfatice la primaria dejaría a las sociedades peligrosamente impreparadas para sobrevivir en el mundo del mañana".

Nos parece que esta afirmación confirma las tesis que siempre sostuvo la UNESCO, con el profesor Federico Mayor a la cabeza, acerca de la necesidad de asumir el mejoramiento del sistema educativo como un todo y no descuidar ninguno de sus niveles. En cambio, para las posiciones del Banco Mundial esta afirmación implica un giro notable, que seguramente llevará a muchos países a reconsiderar sus políticas educativas y a reconocer el papel estratégico que hoy día desempeña una educación superior pertinente y de calidad, especialmente si tomamos en cuenta que necesitamos ingresar en la sociedad del conocimiento y fortalecer la competitividad de nuestra economía, lo cual necesariamente pasa por la disponibilidad de recursos humanos de alto nivel, capaces de promover el desarrollo científico y generar las tecnologías que darán valor agregado a nuestros productos naturales.

Pero, para que la educación superior juegue ese papel estratégico que se le reconoce, ella también necesita emprender, como lo advirtió la *Declaración Mundial de París*, "la transformación más radical de su historia", con el fin de que sea más pertinente a las necesidades reales del país y eleve su calidad a niveles internacionales aceptables.

Para que no quede duda sobre el mensaje central del Informe que comentamos, reproducimos el siguiente párrafo:

El Task Force apoya plenamente que se continúen ampliando las inversiones en educación primaria y secundaria, pero cree que los argumentos tradicionales de naturaleza económica están basados en un entendimiento limitado de lo que significa la contribución de la educación superior. Los estudios sobre la tasa de retorno tratan a la gente educada como valiosa únicamente a través de sus más altos ingresos y los impuestos que generan para la sociedad. Pero, la gente educada claramente tiene muchos otros efectos sobre la sociedad: la gente educada está en mejor posición para ser empresarios y promotores económicos y sociales, y tienen un impacto de más largo alcance sobre el bienestar económico y social de sus comunidades. Ellas son también vitales para crear un ambiente en el cual el desarrollo económico es posible. Buen gobierno, instituciones fuertes e infraestructura sólida son todos necesarios para que los negocios puedan tener éxito, y nada de esto es posible sin gente educada de alto nivel. Finalmente, los análisis sobre las tasas de retorno no toman en cuenta el impacto de la investigación universitaria sobre la economía, un beneficio social de largo alcance que está en el corazón mismo de cualquier argumento en favor del desarrollo de fuertes sistemas de educación superior.

Que en un informe coauspiciado por el Banco Mundial se hagan afirmaciones como éstas, representa un cambio notable de las posiciones y políticas del Banco en relación con la educación en general y la superior en particular. Sin embargo, cabe advertir, que el informe que comentamos no es un documento oficial del directorio del Banco.

Las políticas del Banco Mundial referentes a la educación superior

Desde hace más de dos décadas, los especialistas del Banco Mundial han venido publicando una serie de estudios sobre la educación superior y sus relaciones con el desarrollo. Buena parte de estos artículos y ensayos fueron publicados bajo la advertencia de que las opiniones de los autores no debían atribuirse al Banco Mundial ni representaban necesariamente su política oficial.

Quizás uno de los especialistas del Banco Mundial que inició la crítica de la educación superior fue el economista George Psacharopoulos, quien en varios artículos señaló que los recursos dedicados a la educación superior no se utilizaban con eficiencia, por lo que la inversión en educación debía dar prioridad al nivel de educación primaria, cuya tasa de retorno social era mayor que el correspondiente al nivel superior. Como consecuencia, la política en educación superior debería encaminarse a la recuperación de costos, mediante la supresión de la gratuidad, el establecimiento del crédito educativo y un mayor apoyo a la educación superior privada¹.

En 1994, como parte de la serie *Documentos para discusión del Banco Mundial*, apareció un extenso estudio elaborado por el economista Donald R. Winkler, de la División de Recursos Humanos del Banco Mundial². Es interesante reproducir aquí algunos párrafos del resumen analítico del estudio: "Las inscripciones en universidades latinoamericanas se han multiplicado diez veces entre 1960 y 1985, lo que significa oportunidades de educación superior equiparables a las de muchos países industrializados. Los gastos gubernamentales, sin embargo, no han aumentado en la misma medida que la demanda de inscripciones, dando lugar a una instrucción de menor calidad en las universidades públicas y a un crecimiento dramático en la educación superior privada. Actualmente, las instituciones privadas reciben un tercio de las inscripciones en América Latina. Esta heterogeneidad en la educación superior en Latinoamérica dificulta elaborar conclusiones sobre eficiencia y equidad que se apliquen a todas las instituciones y a todos los países.

"La asignación de recursos en las universidades públicas en América Latina es, con frecuencia, ineficiente. Los salarios de los profesores son demasiado bajos para atraer a académicos a dedicarse de tiempo completo a la instrucción e investigación y usualmente, el plantel facultativo carece del material y equipo necesarios para llevar a cabo su trabajo. Al mismo

tiempo, el presupuesto administrativo y el personal administrativo de apoyo son excesivos. Una mejora en la eficiencia interna requerirá la introducción de modernos sistemas, información gerencial a los flujos de estudiantes y recursos, así como la introducción de criterios de desempeño en la asignación de recursos para la educación superior.

"El incremento de las inscripciones en la educación superior en las últimas dos décadas ha sido acompañado de una reducción en la calidad de la instrucción en muchos países. De igual forma, ha disminuido la retribución privada social a la educación superior y se han elevado las tasas de desempleo para universitarios graduados.

"Aun cuando las oportunidades para la educación superior han incrementado enormemente en las últimas dos décadas, los beneficios recaen en jóvenes provenientes de los hogares de mayores ingresos. Los jóvenes de hogares de menores ingresos carecen de la preparación académica suficiente, ya sea para lograr ingresar o para competir exitosamente en la universidad pública.

"Las restricciones del presupuesto gubernamental para la educación superior abogan por una mayor eficiencia en el uso de este presupuesto. Se hace cada vez más necesario que los gobiernos consideren políticas de concesión de préstamos a estudiantes necesitados que asistan a universidades privadas, o que aseguren que las universidades privadas tengan acceso a mercados de capital para financiar las inversiones que requieran para su expansión. Se puede aumentar la recuperación de costos de las instituciones públicas eliminando los subsidios a servicios que no estén relacionados con la instrucción y elevando los derechos de matrícula; al mismo tiempo que se introducen programas de préstamos y becas que mejoren el acceso de estudiantes de menores ingresos. El proceso presupuestario de la educación superior pública puede alterarse para incluir incentivos de desempeño que promuevan mejoras en la eficiencia interna".

La conclusión general del estudio de Winkler es que "la educación superior de América Latina presenta un caso clásico donde los problemas son evidentes, y las políticas públicas deseables (por lo menos desde la perspectiva económica) pueden determinarse fácilmente, pero el diseño de estrategias para implementar exitosamente estas políticas es a veces extremadamente difícil. Hay una gran cantidad de restricciones —políticas e institucionales— para implementar cambios en las políticas, pero también hay varios ejemplos donde estos cambios ya se han hecho o se están haciendo a pesar de las restricciones. Estos éxitos dan esperanzas a futuros cambios políticos a gran escala, que mejoren la eficiencia y la equidad en la educación superior".

Si bien estos trabajos, como señalamos antes, se publicaron bajo la clara advertencia de que sus resultados, interpretaciones y conclusiones pertenecían exclusivamente a sus autores, fueron definiendo el contexto ideológico del documento oficial de políticas que se publicó en mayo de 1994, en su versión en inglés, y en junio de 1995 en su versión en español, bajo el título: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. El documento fue elabora-

do por un equipo de especialistas del Banco Mundial dirigido por Jamil Salmí y analizado por los directores ejecutivos del Banco Mundial³.

El documento reconoce la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, tanto por su cometido de equipar a los individuos con los conocimientos y destrezas para ocupar posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones, como por su aporte a la generación, adaptación y difusión de nuevos conocimientos y los servicios de consultoría y asesoramiento que puede brindar al gobierno y la sociedad en general. Además, en muchos países, las instituciones de educación superior juegan un papel social importante como foro pluralista de debate. "Las universidades, dice la introducción al documento, educan a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico".

De esta suerte, apunta el informe, puede observarse una relación directa entre la tasa de escolaridad en la educación superior y el grado de desarrollo de un país. En Estados Unidos y los países de la Unión Europea, el promedio se acerca al 50 por ciento, comparada con un 21 por ciento en los países de ingreso medio y 6 por ciento en los de bajos ingresos. Sin embargo, agrega el documento, pese a la clara importancia que para el desarrollo tienen las inversiones en la educación superior, ésta se encuentra en crisis en todas las regiones del mundo. "La educación superior depende en gran medida del financiamiento estatal y en una época de restricción del gasto público nos encontramos con una tendencia a reducir los presupuestos destinados a la educación superior y a controlar su expansión".

La crisis es mayor en los países en desarrollo por la existencia de planes de ajuste estructural, que tienden a reducir la inversión en el sector social. Se observa en estos países una creciente situación de deterioro de la calidad de la educación superior, como consecuencia de la disminución del gasto por estudiante, de la declinación de los salarios del personal docente y la falta de fondos para el mantenimiento de las plantas físicas, la adquisición de textos y otros materiales para la docencia y la investigación. De manera concomitante, la tasa de desempleo de los graduados se ha incrementado en estos países de manera significativa a partir de 1980.

En los países en desarrollo, advierte el documento, la educación superior ha sido el segmento educativo que más rápidamente ha crecido en los últimos veinte años, crecimiento que se ha visto estimulado por un alto nivel de subsidios estatales, gratuidad del servicio y, hasta 1980, garantía de empleo en algunos países. La ampliación de las matrículas ha significado el acceso a la educación superior de estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados y el incremento sustancial de la presencia de la mujer en las aulas universitarias. Pero aun así, la educación superior conserva su carácter elitista en casi todas las regiones del mundo y la mayoría de sus estudiantes provienen de las familias de las clases alta y media alta.

El documento señala, enseguida, que no sólo está disminuyendo el gasto por estudiante sino que los fondos destinados a la educación superior, principalmente pública, son utiliza-

dos de manera poco eficiente. La educación superior de la mayoría de los países en desarrollo, se caracteriza por una relación baja profesor/alumno (en algunos casos la relación es mejor que la que se da en los países avanzados); subutilización de las facilidades físicas y docentes; duplicación innecesaria de programas y carreras; altas tasas de deserción en los primeros años y altas tasas de repetición; poca producción de graduados en relación con el ingreso en los años iniciales de las carreras; excesivas sumas del presupuesto universitario destinadas a gastos no docentes, como residencias y comedores estudiantiles, becas, subsidios, etcétera. En América Latina, por ejemplo, asegura el documento del Banco Mundial, el costo de un graduado en las universidades públicas es siete veces más alto que en las universidades privadas, debido principalmente a las altas tasas de repetición y deserción. Sin embargo, la experiencia de algunos países, como es el caso de Chile, indica, es posible alcanzar un buen funcionamiento de la educación superior aun con una reducción del gasto por estudiante.

Frente a esta situación, el documento sostiene que los gobiernos deben meditar cuidadosamente sobre el nivel educativo al que deben dar prioridad al momento de distribuir las asignaciones de recursos. En una época de grandes limitaciones para el gasto público, es conveniente que se inclinen por los niveles que aseguran una mayor tasa social de retorno, como lo son la educación primaria y media, niveles que contribuyen más que la educación superior a promover la equidad social, asegura el Banco Mundial en su documento.

A partir de lo que denomina "las lecciones derivadas de la experiencia" sobre cómo lograr más eficiencia, calidad y equidad en la educación superior, el documento propone una estrategia de reforma, cuyas directivas claves serían las siguientes:

- Estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior e incluir el desarrollo de instituciones privadas;
- Proporcionar incentivos a las instituciones públicas, con el fin de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a la mejora del rendimiento académico e institucional.
- Redefinir el papel del gobierno en la educación superior y, por último,
- Introducir políticas explícitamente diseñadas a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y el fomento de la equidad.

El documento del Banco Mundial explica luego, más detalladamente, cada uno de estos objetivos. Así, cuando se refiere a la diferenciación o diversificación de las instituciones de educación superior, afirma que ese es el mejor camino para responder a una demanda también cada día más diversificada. Será, entonces, preciso crear instituciones de educación superior no universitarias, institutos politécnicos, carreras profesionales de ciclo corto, institu-

tos tecnológicos, colegios regionales y comunales, y programas de educación a distancia. En este esfuerzo deberá darse una gran participación al sector privado, para el cual podría ser más atractivo crear instituciones de este tipo, de bajo costo por estudiante, que fundar universidades tradicionales, sin perjuicios de que estos programas se liguen con las universidades públicas mediante un buen mecanismo de transferencias, equivalencias y créditos.

Una de las características del documento de políticas del Banco Mundial es el énfasis que pone en la educación superior privada. Partiendo del hecho de la importancia que el sector universitario privado tiene en los países avanzados, el Banco recomienda a los países en desarrollo que fortalezcan su sector privado como un medio de diversificar la educación superior y atender la expansión de la demanda. Si bien los gobiernos deben establecer el cuadro general para el funcionamiento de las instituciones privadas, el documento recomienda evitar la regulación del costo de las matrículas y colegiaturas y, en cambio, establecer mecanismos de acreditación y evaluación de estas instituciones.

Para el financiamiento, tanto de las universidades públicas como privadas, el documento aconseja establecer sistemas de competencia o concursos sobre la base de la calidad y eficiencia, y cita el ejemplo de Chile y, en menor escala, los de Corea y Brasil para el financiamiento de la investigación. En Chile la canalización de fondos hacia las instituciones públicas y privadas se hace sobre la base del número de alumnos del más alto nivel de rendimiento académico que cada institución logra atraer, lo cual estimula a las universidades a elevar la calidad de sus programas.

Entre las medidas para diversificar el financiamiento, el documento sugiere el estímulo al incremento de los aportes del sector privado, el pago de aranceles por los estudiantes, sin perjuicio de introducir, simultáneamente, un sistema de becas y de crédito educativo; la organización de los graduados para que contribuyan con sus cuotas, la venta de servicios, los contratos con el sector productivo, etcétera.

En lo que respecta a la redefinición del papel del gobierno en la educación superior, el Banco aboga por una mayor intervención del gobierno central "en orden de asegurar un uso más eficiente de los recursos públicos". No se trata, aclara el documento, de un control directo, sino de utilizar el expediente del financiamiento público para estimular a las instituciones, públicas y privadas, a satisfacer más adecuadamente las necesidades de adiestramiento e investigación. La experiencia demuestra que la puesta en práctica exitosa de los procesos de reforma de la educación superior dependen de:

- a) la existencia de políticas nacionales coherentes que ofrezcan un marco general de referencia;
- b) el establecimiento de incentivos e instrumentos, orientados por los principios de la economía de mercado, para llevar a cabo las políticas, y
- c) mayor autonomía de gestión para las instituciones públicas.

Los objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior, según el Banco Mundial, deberían ser:

- a) Incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación.
- b) Mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas.
- c) Incrementar la equidad.

Para lograr una mayor relevancia y pertinencia de los planes y programas de estudio en relación con el mercado laboral, el Banco recomienda incluir representantes del sector privado/empresarial en los organismos de gobierno de las instituciones universitarias, tanto públicas como privadas.

Los lineamientos anteriores tienen repercusión en la política crediticia del Banco, que seguirá dando prioridad a los préstamos para la educación primaria y secundaria cuando se trate de países que no han logrado erradicar el analfabetismo y acceso adecuado, desde el punto de vista equitativo y cualitativo, en los niveles primario y medio. El financiamiento del Banco, afirma el documento, para la educación superior, estará dirigido a apoyar los esfuerzos para hacerla más eficiente a menor costo. Tendrán prioridad los países que, siguiendo los lineamientos del documento reseñado, estén preparados para establecer políticas generales que promuevan la diferenciación de las instituciones y una mayor participación del sector privado en el financiamiento de la educación superior. En estos casos, los préstamos estarán orientados a la reforma de los sistemas de educación superior, el desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad.

El paquete de reformas podría variar de un país a otro, según las especificidades de cada país, pero, en la mayoría de los casos incluiría, como parte de la política estatal, una combinación de medidas destinadas a:

- i) controlar el acceso a las instituciones de educación superior públicas sobre la base de criterios de selección eficientes y equitativos;
- ii) promover una mayor diferenciación de las instituciones;
- iii) crear un ambiente favorable para las instituciones privadas;
- iv) introducir la participación de los estudiantes en los costos y otros mecanismos para diversificar las fuentes de financiamiento;
- v) establecer sistemas de préstamos o becas para que todos los estudiantes calificados puedan tener la oportunidad de seguir estudios superiores;
- vi) asignar recursos públicos a las instituciones por medios transparentes que fortalezcan la eficiencia y la calidad; el Banco dará prioridad explícita a los proyectos nacionales y regionales de excelencia, sean públicos o privados, y

- fomentará el criterio de que el acceso a los fondos debe ser cada vez más competitivo, sobre la base de mejorar la calidad;
- vii) proveer de suficiente autonomía a las instituciones, sin perjuicio de establecer mecanismos de monitoreo, acreditación y evaluación de su desempeño.

Este documento del Banco Mundial, así como otros que oficialmente definen la política para el sector educativo del Banco, como el publicado en 1995 (*Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*) han sido objeto de serias críticas de parte de educadores, analistas sociales y funcionarios internacionales. A continuación vamos a reproducir algunas de esas críticas:

El reduccionismo economicista de los planteamientos del documento del Banco Mundial sobre la educación superior y sus conclusiones sobre la tasa de retorno suscita serias objeciones teórico-filosóficas, según José Luis Coraggio, cuando se pretende dar tal centralidad al análisis económico en el diseño de políticas y procesos educativos. Esas objeciones podrían resumirse así:

- a) Por *análisis económico* se entiende un método especial de análisis, encuadrado en la teoría económica neoclásica, la que por décadas ha sido objeto de críticas por sus limitaciones para explicar incluso los procesos específicamente económicos.
- b) El modo economicista en que se usa esa teoría para derivar recomendaciones contribuye a introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura, algo que va más allá de hacer un cálculo económico para comparar los costos y beneficios de diversas alternativas generadas desde lo social o lo político.
- c) Aunque se indica que dicho análisis es sólo un punto de partida, y que los gobiernos tienen otros motivos para establecer sus prioridades educativas, de hecho, por razones que debemos determinar, las recomendaciones específicas y generales que vienen planteándose en los documentos del Banco Mundial parecen estar siendo asumidas acríticamente por muchos gobiernos de la región y del mundo.
- d) Las nuevas políticas sociales propuestas, y las de educación en particular, no sólo no son económicamente sustentables y conducen a nuevas crisis fiscales, sino que son ineficientes para los mismos criterios neoclásicos.
- e) A pesar del enfoque científicista en que vienen envueltas las propuestas oficiales del Banco Mundial, no se asume el principio científico de que están basadas en hipótesis sujetas a la refutación; por el contrario, parece haber

más afán en seguir construyendo ejemplos que las hagan plausibles que en atender las evidencias que las refutan.

- f) En una época de crisis de paradigmas y de grandes incertidumbres, la gravedad de las consecuencias que puede tener una intervención masiva equivocada en el área educativa debería evitar el unilateralismo disciplinario y propender a la creación de un espacio pluralista de búsqueda colectiva, donde diversos criterios y propuestas plausibles sean investigadas y puestas a prueba con igual acceso a recursos.
- "Para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, el Banco ha hecho una identificación (que es más que una analogía) entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa"... "Como consecuencia, no debe extrañar que su propuesta básica para el sistema educativo consista en (hasta donde sea posible) dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué maneras, en qué ramas y a qué precios debe ofrecerse"... "El problema, que tarde o temprano tendrán que asumir los intelectuales y técnicos del Banco, pero que ahora enfrentan nuestras sociedades ante las nuevas políticas educativas, es que nuestra realidad histórica (y más aún en el caso de algunas sociedades en otras regiones del mundo) no se ajusta al modelo, y que aceptar las propuestas a libro cerrado puede equivaler a aceptar una intervención política externa, o la introyección de valores no planteada abiertamente como opción a la sociedad"⁴.
 - A su vez, Rosa María Torres, en su ensayo *¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial*, afirma: "Las propuestas del Banco Mundial para la educación son propuestas hechas fundamentalmente por economistas y desde la lógica y el análisis económico. La relación costo-beneficio y la tasa de rentabilidad constituyen las categorías centrales desde las cuales se define el quehacer educativo, las prioridades de inversión (niveles educativos e insumos a considerarse), los rendimientos, y la calidad misma. El modelo educativo que nos propone el Banco Mundial es esencialmente un modelo escolar, pero además un modelo escolar que tiene dos grandes ausentes: los maestros y la pedagogía. Un modelo escolar configurado en torno de variables observables y cuantificables, en el cual no caben los aspectos propiamente cualitativos, es de-

cir, aquellos difíciles de medir y que constituyen, no obstante, la esencia de la educación. Un modelo educativo, en fin, que tiene poco de educativo. La función técnica especializada de una agencia como la UNESCO sigue, entonces, teniendo pleno sentido y cabida. El discurso económico ha llegado a dominar el panorama educativo al punto de que el discurso propiamente educativo —el de la escuela y el sistema educativo, el de las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, el de la pedagogía, el de la educación en cuanto tal— y sus portadores-profesores, pedagogos, especialistas en educación y áreas afines, apenas si tienen cabida en dicho discurso y en su formulación"... "Los documentos de política sectorial del Banco Mundial, en general, dejan ver una comprensión y un manejo sumamente precarios de lo educativo, de la teoría y la investigación acumuladas dentro del campo, e incluso de su terminología específica"⁵.

- El eminente educador Miguel Soler Roca, ex subdirector general de la UNESCO, al contrastar las tesis *economicistas* del Banco Mundial y las *humanistas* del *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: La educación encierra un tesoro*, que presidió Jacques Delors, sostiene que: "No habría ningún problema si se tratara de dos grupos de autores independientes. No lo son. Ambos escriben en el ámbito de las Naciones Unidas y ambos aspiran a inducir formas de pensar y de actuar en gobiernos y pueblos desde una perspectiva internacional obligada a actuar con un mayor grado de coherencia. Ahora bien, las contradicciones son enormes. La Comisión, sin decirlo, se sitúa entre quienes creen que ha de garantizarse un cierto *estado del bienestar*, considerado como obscuro por quienes preconizan la organización neoconservadora de la convivencia humana. Para el Banco Mundial la *mundialización* es un hecho, al que contribuye; para la Comisión la educación ha de 'ayudar a cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social'. Mientras la Comisión postula valores éticos y de solidaridad, el Banco Mundial cree en la fuerza rectora de la economía, del mercado y de la competitividad. El Banco Mundial hace cuanto puede por convencer a los gobiernos de que han de menguar su intervención y hacer confianza en las entidades privadas, mientras la Comisión llama a responsabilidad a los dirigentes del sector público. El Banco Mundial se ocupa, con mirada cortoplacista, del sistema escolar; la Comisión sostiene la necesidad de sistemas educativos amplios, coherentes, para todos y durante toda la vida, concebidos dentro de una visión a largo plazo de la sociedad"⁶.
- Otros autores resumen sus críticas y observaciones de la manera siguiente: "Un problema central es que las estimaciones convencionales de las tasas de retorno

no ecuacionan los beneficios sociales de la educación en ninguno de sus niveles. Esto abre la discusión a la existencia de esos beneficios en la educación superior, en funciones que no sólo cubren actividades de enseñanzas, sino la investigación y el fortalecimiento de la *identidad nacional (nation building)*".

- "Las tasas de retorno social no toman en cuenta los beneficios no privados de la educación, que surgen de las 'externalidades positivas'. Estas últimas son más elevadas para la educación superior que para otros niveles educativos, lo que podría poner en tela de juicio la legitimidad de una redistribución de la asignación del gasto público en educación en detrimento del nivel superior".
- "Los aspectos de fortalecimiento de la identidad cultural que se desarrollan en las universidades son difícilmente cuantificables. Son bienes públicos".
- "En síntesis, la educación superior es más que la función de enseñanza. Otras actividades pueden considerarse un bien público, con externalidades positivas. La verdadera tasa de retorno social de la educación superior, al tomar en cuenta las actividades de naturaleza pública o social, puede llegar a ser más elevada en relación a la de primaria y secundaria que si se cuantifica por los métodos convencionales".
- "El objetivo declarado del Banco Mundial en materia de educación terciaria es el logro de una mayor eficiencia con el menor gasto público. Esta es una declaración genérica que todos podríamos compartir hasta tanto no se defineran los parámetros para medir esa eficiencia y las medidas destinadas a abatir el gasto público. A través de esas definiciones el Banco Mundial establece políticas y condiciona a su aceptación el apoyo financiero. Ese condicionamiento excede con creces la lógica exigencia financiera de avales razonables que resguardan la inversión a realizar".

El principal problema que presentan los documentos del Banco Mundial es que en países como los nuestros pueden influenciar la voluntad política de los gobiernos, muy proclives, por cierto, a atender las recomendaciones del Banco para no poner en riesgo el acceso a los préstamos para otros sectores. Esto puede conducir a disminuir, significativamente, el financiamiento de la educación superior pública, para canalizar esos recursos a los niveles precedentes. Además, es evidente que el documento se inclina por una política de estímulo a la educación superior privada, de suerte que al ampliarse ésta el Estado pueda liberar recursos hasta ahora asignados a la enseñanza pública de tercer nivel.

Un país no puede descuidar ni debilitar su educación pública, sin correr el riesgo de debilitar su propia "inteligencia nacional" y sus posibilidades de mantener e incrementar sus con-

tactos con la comunidad científica e intelectual del mundo ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo. Estas son tareas claves que no pueden ser totalmente delegadas a las instituciones privadas y cuyo ejercicio responsable no se opone de manera alguna a la búsqueda de una mayor eficiencia, pertinencia y calidad en el desempeño de las instituciones públicas de educación superior.

La nueva perspectiva que se desprende del Informe del Grupo de Trabajo Banco Mundial-UNESCO: sus peligros y promesas

La conclusión general del estudio, enunciada desde el comienzo del Informe, es que sin más y mejor educación superior, los países en desarrollo encontrarán cada vez más difícil beneficiarse de una economía globalizada que se basa cada vez más en el conocimiento. A medida que el conocimiento se vuelve más importante igual sucede con la educación superior, desde luego que la calidad del conocimiento generado en las instituciones de educación superior y su disponibilidad para las economías abiertas deviene, de forma cada vez más crítica, indispensable para la competitividad de las naciones. La educación superior dejó de ser un lujo para convertirse en algo esencial para el desarrollo económico y social.

Refutando afirmaciones contenidas en documentos anteriores del Banco Mundial, el Grupo de Trabajo afirma: "Un estrecho y, desde nuestro punto de vista, equivocado análisis económico, ha contribuido al criterio de que la inversión pública en las universidades y otras instituciones de educación superior genera magras tasas de retorno comparada con la inversión en educación primaria y secundaria, y que la educación superior magnifica las desigualdades de ingreso"... "Como resultado de lo anterior, los sistemas de educación superior en los países en desarrollo se encuentran bajo un constreñimiento. Ellos crónicamente se encuentran desfinanciados, a pesar de que enfrentan una creciente demanda dado que, aproximadamente, la mitad del total de los estudiantes de educación superior del mundo vive en los países en desarrollo".

El Grupo de Trabajo se pronuncia por una acción urgente para expandir la cantidad y promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior en los países en desarrollo, como una tarea de la más alta prioridad. Por supuesto, esto demanda una nueva visión de lo que la educación superior puede lograr, combinada con una mejor planificación y un mejoramiento sustancial de los estándares prevaletentes en la gestión y administración de la educación superior.

El Grupo de Trabajo, de entrada, recomienda adoptar un enfoque sistémico de la educación superior, de suerte que, en el ámbito nacional, se adopten objetivos y metas claras y

globales para todo el sistema de educación superior. Hasta ahora, en lugar de una visión holística de la educación superior ha predominado una visión fragmentada que ha conducido a una diversificación caótica y carente de planeamiento. Los sistemas nacionales de educación superior deberían asumir varias calidades, como son: suficiente autonomía, sin que esto signifique negar la facultad de los gobiernos de supervisar el desenvolvimiento de la educación superior, pero sin pretender dirigirla ni de interferir en sus manejo cotidiano; diversificación y estratificación, que permita a las diferentes instituciones cumplir su propio papel para atender diversas necesidades; cooperación y, a la vez, competencia entre las instituciones, sin perjuicio de que se creen facilidades de aprendizaje comunes o compartibles, como centros de cómputo, bibliotecas y laboratorios, abiertos a los estudiantes de todas las instituciones del sistema; mayor apertura y vínculos con el sector productivo y la sociedad en general.

El Grupo de Trabajo identificó varias áreas donde una acción rápida puede conducir a soluciones prácticas. Entre ellas menciona un modelo mixto de financiamiento que maximice el aporte del sector privado, incluyendo las contribuciones de los propios estudiantes, y el mejoramiento de los mecanismos públicos de financiamiento. Además, un uso más eficaz de las facilidades físicas y humanas, incluyendo un llamado a utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que permitan a los países en desarrollo interactuar con las corrientes intelectuales predominantes en el ámbito mundial. Asimismo, enfatiza sobre el mejoramiento de la gestión para sacar mejor provecho de los recursos limitados y promover la gobernabilidad de la educación superior.

A esto se agrega una especial atención al desarrollo curricular, especialmente en dos áreas de contraste: ciencia y tecnología, y educación general. El Grupo de Trabajo sostiene que una economía basada en el conocimiento requiere por igual, como requisito indispensable, especialistas altamente entrenados y generalistas de amplia formación. Ambos requieren ser educados de una manera más flexible que les permita seguirse educando y aprendiendo a medida que cambia y se desenvuelve el medio en que actúan.

El Grupo no se propuso ni pretende, asegura, ofrecer un modelo universal para la reforma de la educación superior, sino ofrecer un punto de partida que pueda catalizar un diálogo en todos los países sobre la importancia estratégica de la educación superior para el desarrollo.

El Informe del Grupo de Trabajo comprende seis capítulos, cuyos contenidos se refieren a:

1. Los problemas prevaletentes en la educación superior y las nuevas realidades que debe enfrentar;
2. La naturaleza del interés público en la educación superior;
3. El tema sobre cómo el enfoque de la educación superior como un sistema puede permitir una diversificación planificada;
4. La necesidad de mejorar los estándares de gobernabilidad de la educación superior;

5. El particularmente agudo problema del mejoramiento de la educación científica y tecnológica;
6. Un llamamiento para desarrollar un currículum imaginativo de educación general para ciertos estudiantes.

Ante la imposibilidad, por los límites de este texto, de analizar cada uno de los capítulos del Informe, vamos a concretarnos al análisis de sus conclusiones, para finalizar con nuestros propios comentarios sobre la importancia del Informe y de sus aportes.

El capítulo de conclusiones del Informe retoma las tres preguntas medulares formuladas en la introducción del mismo y ofrece respuestas a la luz de los temas abordados en los diferentes capítulos. Como se señaló en el capítulo 5, las preguntas son:

- a) ¿De qué manera en estos países la educación superior contribuye al desarrollo económico y social?
- b) ¿Cuáles son los mayores obstáculos que debe superar la educación superior en estos países? y
- c) ¿Cómo pueden superarse los obstáculos?

Tras de advertir que el Informe ha tratado de concentrarse en señalar los beneficios que la educación superior ofrece a la sociedad como un todo, enfatizando sobre los aspectos de la educación superior relevantes para el interés público, el Informe concluye que la respuesta a la problemática de la educación superior debe ser orgánica. Señala, también, que el propósito del Grupo de Trabajo ha sido, no obstante la diversidad de contextos, determinar algunas estrategias generales para la reforma de la educación superior, así como una guía general de principios y lineamientos que puedan ser útiles para apreciar el funcionamiento de los sistemas de educación superior y de las instituciones. Todo con el propósito de promover un diálogo mejor informado sobre la reforma de la educación superior en los países en desarrollo.

Los hallazgos del Informe pueden resumirse en dos conclusiones referentes a:

- i) los obstáculos significativos que deberá enfrentar la educación superior y,
- ii) las maneras de superarlos.

La educación superior de los países en desarrollo deberá superar formidables obstáculos para llevar a la realidad su potencial contribución a la sociedad. Algunos de esos obstáculos provienen de fuerzas o factores externos (cambios demográficos, restricciones fiscales, la revolución del conocimiento, etcétera) frente a los cuales es poco lo que las instituciones de educación superior pueden hacer. Otros, en cambio, pueden perfectamente ser removidos o mitigados, como la ineficiencia administrativa y gerencial que suele plagar a las instituciones educativas, que perfectamente pue-

de ser superada aunque no es tarea muy fácil. Muchos de los problemas que las instituciones del tercer milenio enfrentan están bien arraigados y la empresa encaminada a racionalizar y fortalecer los sistemas y las instituciones va a requerir un esfuerzo sostenido.

Sin embargo, el Informe estima que existen esperanzas de progreso, pues los problemas que enfrentan estas instituciones no son insuperables. Para ello se requerirá un uso más eficiente de los actuales recursos, sin perjuicio de movilizar recursos adicionales, todo con el convencimiento de que se trata de inversiones productivas y estratégicas, pues los países que continúen descuidando su educación superior tenderán a ser cada vez más marginados en la economía mundial y sufrirán un progreso político más lento.

El progreso será más probable para los países que desarrollen una visión muy clara acerca de la contribución de la educación superior al interés público. Se requerirá, además, una visión holística que deje de lado las visiones parciales o fragmentadas de la educación superior.

Para el Grupo de Trabajo, las contribuciones de la educación superior al desarrollo se llevan a cabo a través de:

a) EL CRECIMIENTO DE LOS INGRESOS

La vitalidad de la educación superior es fundamental para determinar la posición de un país en la economía mundial. Los *bienes públicos* que genera la educación superior, de manera particular el nuevo conocimiento, así como el ámbito propicio que ofrece para la discusión libre y abierta de los valores que definen el carácter del desarrollo de un país, contribuyen a la productividad laboral, la energía empresarial, la calidad de vida, la movilidad social, la participación política, el fortalecimiento de la sociedad civil y del gobierno democrático. Todos estos son factores determinantes del desarrollo y permiten disminuir la pobreza y promover una vida mejor para la gente de todos los niveles sociales;

b) LÍDERES ESCLARECIDOS Y CAPACES

La educación superior proporciona al liderazgo nacional los conocimientos y competencias que le permiten enfrentar con más propiedad los problemas de su propia realidad social, de cara al siglo XXI. Ella prepara también los cuadros bien entrenados de profesores para todos los niveles de enseñanza;

c) EXPANDE LAS OPCIONES

El desarrollo está muy ligado a la expansión de las opciones de la gente. La educación superior proporciona ese vehículo ofreciendo un amplio espectro de opciones de estudio, de suerte que estimula la movilidad social y ayuda a la gente de talento a realizar sus potencialidades;

d) INCREMENTO DE LAS COMPETENCIAS RELEVANTES

La educación superior es absolutamente necesaria para la formación de científicos, ingenieros y otros profesionales que inventan o adaptan las nuevas tecnologías en

todos los sectores. Si en los países en desarrollo estos recursos humanos de alto nivel se proponen dar atención prioritaria en los problemas de la comunidad, posiblemente harán contribuciones importantes para identificar las soluciones más apropiadas a la problemática local, como pueden ser la protección del medio ambiente, la prevención y tratamiento de las enfermedades, la expansión industrial y la provisión de mejor infraestructura.

Estos beneficios, advierte el Informe, no son automáticos. Están ligados al carácter de las instituciones y sistemas de educación superior y de los contextos sociales, políticos y económicos en que están situados. Y si bien, una educación superior de calidad no es *suficiente* para el desarrollo social y económico, es *ciertamente* necesaria, en la mayoría de los países, si se quiere que un desarrollo más dinámico tenga lugar. Sin embargo, en el caso de los países más pobres seguramente no será el tema más prioritario de la agenda y estos países, en una primera etapa, sin que la educación superior deje de ser importante, quizá por algún tiempo deberán confiar en instituciones del extranjero para formar sus recursos de alto nivel como un prelude para la construcción de sus propios sistemas de educación superior. En todo caso, los beneficios de la educación superior, afirma el Informe, deben ser reconocidos cada vez más ampliamente y ocupar un lugar privilegiado en la agenda del desarrollo internacional.

Luego, el Informe señala que los beneficios de la educación superior de los países en desarrollo suelen estar significativamente disminuidos por los siguientes cuatro obstáculos principales:

- a) *Ausencia de visión.* En esos países la educación superior no es suficientemente apreciada, a como suelen apreciarse los niveles de educación primaria y secundaria. No existe suficiente comprensión acerca de la rentabilidad social de la educación superior y su contribución al desarrollo;
- b) *No hay suficiente compromiso económico y social con el financiamiento de la educación superior.* En un contexto de constreñimiento de los recursos disponibles, el financiamiento de la educación superior tiene que competir con el de otros sectores y no siempre se le juzga como una inversión de alta rentabilidad. Se estima que ella beneficia principalmente a los jóvenes provenientes de las familias más pudientes y no se comprende que si bien esto puede suceder, sus beneficios sociales son superiores;
- c) *Se dan, además, condiciones de desigualdad inicial.* En estos países, la educación superior parte de una base muy pobre. Para que prospere la investigación científica se requiere una cultura intelectual apropiada, que no siempre existe. Además, una masa crítica de profesores es necesaria antes que fructifique la educación superior; y

d) *Las disrupciones que causa la globalización.* Los mejores y más brillantes profesores y estudiantes son atraídos por los países más ricos y la competencia por graduados de alta calidad es muy grande. Las crisis financieras afectan también los presupuestos universitarios. Sin embargo, las instituciones de educación superior no pueden sustraerse de estar abiertas a las redes informáticas para tomar ventajas de ellas. Son las dos caras de una misma moneda, pues si se sustraen de la revolución informática se quedan fuera de las redes y de la comunidad académica mundial.

¿Qué hacer, entonces, se pregunta el Grupo de Trabajo? El Informe reitera que su propósito es ofrecer sugerencias que demuestren que existe todo un menú de opciones creativas para responder a la problemática de la educación superior, lo cual es, por naturaleza, optimista y visionario. Toda estrategia para la reforma de la educación superior debe ajustarse a las condiciones y particularidades de los diferentes países, por lo que los diseñadores de las políticas para este nivel educativo deben ser muy cuidadosos para no limitarse a emular los modelos de los países desarrollados, pues aun en estos países existen sistemas de educación superior desfasados que requieren una reforma. De ahí que los países en desarrollo tienen la preciosa oportunidad de dar un salto y planificar su educación superior para el futuro y no para el pasado.

Las recomendaciones del Grupo de Trabajo pueden agruparse en dos grandes categorías: *incrementar los recursos y mejorar la eficiencia con que esos recursos serán utilizados.*

Se necesitan más recursos, así como nuevas y más diversificadas fuentes de financiamiento para:

- mejorar la infraestructura educativa, especialmente en lo que concierne a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, incluyendo el acceso a Internet; mejorar los laboratorios y los equipos científicos; las bibliotecas, las aulas, los dormitorios y las facilidades culturales y recreativas;
- el diseño, la validación y puesta en funcionamiento de nuevos currículos y programas académicos, incluyendo la introducción de la educación general;
- el reclutamiento, retención, motivación y desarrollo a largo plazo de un bien formado y adiestrado personal docente;
- el incremento del acceso de los sectores económicamente menos favorecidos y de personas con alguna discapacidad física;
- promover más y mejor docencia e investigación científica, tanto básica como aplicada.

El Informe señala que el mejoramiento de la calidad de la educación superior pasa por la promoción de la calidad de la enseñanza secundaria donde se forman los postulantes para el

nivel terciario. Estos aspirantes harán mayores esfuerzos para prepararse adecuadamente si perciben que la educación superior vale la pena por su excelencia académica.

Si bien las fuentes del financiamiento adicional deben contemplar el acceso a recursos externos, el peso mayor de ese incremento deberá provenir de los propios países en desarrollo. El sentido común sugiere, afirma el Grupo de Trabajo, que los beneficiarios de la educación superior deberían compartir la responsabilidad del financiamiento adicional, incluyendo en esto a los propios estudiantes, las empresas privadas y el público en general.

Pero el incremento de recursos debe ir acompañado de un sustancial mejoramiento de su administración, pues muchas veces la administración pobre de los recursos disponibles es el obstáculo mayor para el mejoramiento de la educación superior. El diseño más racional de los sistemas de educación terciaria, que evite duplicaciones innecesarias y contemple la posibilidad del uso compartido de ciertas facilidades puede ser de gran utilidad en este sentido y crear interés en la opinión pública hacia campos que no siempre reciben su atención, como lo son el diseño curricular, los materiales educativos, los procesos de admisión y los sistemas de información.

El sector público deberá también asumir el incremento de recursos para este nivel educativo, proporcionar una supervisión constructiva y creativa para el sector privado de la educación superior y establecer sistemas de financiamiento que estimulen la competencia interna entre las instituciones. Por eso, quizás el punto de partida para promover la reforma de la educación superior sea auspiciar una visión racional del sistema como un todo sobre la base de información y premisas justificables. Para ello, hay que estimular un diálogo transparente entre todos los sectores interesados, evitando la politización del debate. El sistema debe ser congruente con el proyecto nacional de desarrollo del país. Una visión compartida permitirá diseñar el marco general que guíe la expansión y reforma de la educación superior, organizando y administrando el sistema, de suerte que sea compatible con las metas sociales.

Las propias instituciones de educación superior deberán tomar el liderazgo en:

- fortalecer su gobernabilidad interna;
- mejorar la calidad de sus actuales programas académicos, especialmente los más estrechamente relacionados con la ciencia y la tecnología, así como desarrollar nuevos programas, en particular para proveer educación general y ayudar a estudiantes talentosos y motivados provenientes de los sectores desfavorecidos, con el fin de que superen sus déficits académicos;
- promover el desenvolvimiento de un fuerte y bien motivado personal docente y de investigación.

Los diseñadores de las políticas públicas tienen la responsabilidad primaria en: desarrollar la arquitectura de un sistema nacional de educación superior y conducir su desenvolvimiento

de tal manera que se promueva a la vez la extensión del acceso y la excelencia cualitativa, así como promover el interés público en la educación superior:

- proporcionando un apoyo especial a las ciencias naturales y a la preservación de la cultura;
- combatir la tendencia a dejar de lado el principio de igualdad de oportunidades y de dar prioridad a las preocupaciones referentes a sus implicaciones financieras;
- estableciendo estándares para los títulos y grados académicos y llamar la atención sobre el tráfico internacional de diplomas espúreos;
- generando y difundiendo información relevante e imparcial sobre las diferentes instituciones y programas;
- protegiendo la educación superior como el sitio ideal para el libre debate sobre un amplio espectro de temas, aun cuando ellos sean muy sensibles desde el punto de vista de la sociedad;
- promoviendo el establecimiento de *learning commons*, a través de los cuales estudiantes de diferentes instituciones logren acceso a facilidades educativas, como laboratorios, bibliotecas, centros de cómputos e Internet;
- regulando el sector privado de educación superior, de manera de promover estándares académicos más altos, así como prevenir y corregir abusos;
- enfrentando todos los temas referentes a la planificación del sistema en un contexto global y viendo que éstos puedan vincularse con un mundo más amplio.

Finalmente, en relación con los donantes y las fuentes internacionales de financiamiento, el Informe les recomienda que apoyen actividades cuyos objetivos principales sean:

- catalizar iniciativas que se sostengan por sí mismas;
- proporcionar recursos internacionales que ayuden a fortalecer los esfuerzos nacionales compartidos vinculados a la investigación y el intercambio de profesores y estudiantes;
- promover la equidad entre los países y a lo interno de los mismos, como son los programas de becas para estudiantes distinguidos, el acceso a textos, computadoras y otros equipos.

Los proyectos que reciban la cooperación internacional, para asegurar su éxito, deben tener muy en cuenta el aspecto referente a su eficiente puesta en marcha, la cual está estrechamente ligada a la competencia y experiencia del personal que asume su conducción y administración.

Como reflexión final, el Informe señala que la educación superior, aun siendo tan importante como se desprende de todo lo antes dicho, no debe ser promovida a expensas de otras iniciativas, pues el desarrollo de infraestructura, una mejor gobernabilidad, el mejoramiento de la salud pública, la reforma de las normas de comercio internacional, el desarrollo de los mercados financieros y otros programas son también necesarios. Los beneficios de la educación superior requieren una larga gestación, por lo que quienes tienen en sus manos la toma de decisiones, así como los donantes, no deben perder tiempo para tomarlas. Ellos deben trabajar con los líderes educativos y de los otros sectores interesados para restablecer la importancia de la educación superior en los países en desarrollo. Sólo así estos países podrán disponer de suficientes graduados mejor entrenados y de investigación de alta calidad. Y concluye el Informe con la cita siguiente de H.G. Wells: "La historia de la humanidad cada vez más deviene en una competencia entre la educación y la catástrofe".

Veamos ahora cuáles son, en nuestro concepto, los "peligros" y "promesas" que se desprenden del Informe Banco Mundial-UNESCO.

En primer lugar, resulta incomprensible, o al menos sorprendente, que en un Informe referente a la educación superior, que se publica como resultado de un Grupo de Trabajo designado, al parecer, conjuntamente por el Banco Mundial y la UNESCO, prácticamente se ignore o minimice el extraordinario aporte que para el debate internacional significa todo el amplio proceso preparatorio de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, octubre de 1998), así como los documentos de trabajo de esta Conferencia y el contenido de la Declaración Mundial y del Marco de Acciones prioritarias, aprobados por consenso en dicha Conferencia, a la cual asistieron delegaciones oficiales de casi todos los países miembros de la UNESCO.

Más extraño aún nos resulta si tomamos en cuenta que en la lista de miembros del *Task Force* responsable del Informe, figura el profesor George Haddad, quien presidió, por designación del director general de la UNESCO, la Comisión Internacional que se encargó de organizar la Conferencia Mundial.

Sin embargo, el Informe hace referencia no sólo a estudios previos del Banco Mundial sino también a algunos documentos que el propio Banco Mundial hizo preparar en conexión con la Conferencia Mundial. El Informe recurre a la UNESCO, la agencia de Naciones Unidas especializada en educación y en cooperación intelectual, prácticamente sólo como una fuente de datos estadísticos, como si no fuera capaz de generar y difundir ideas y conceptos.

Quizás esta falta de referencia al rico caudal conceptual que se desprende del esfuerzo hecho por los propios países y sus comunidades académicas, bajo el estímulo de la UNESCO, se deba a la poca participación que los autores del Informe tuvieron en todo el proceso que culminó en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior.

Lo que aquí estamos afirmando fue también el criterio que emanó de la Primera Reunión Regional de Seguimiento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que, bajo el

patrocinio conjunto de la UNESCO, el IESALC y la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, se reunió los días 15 y 16 de marzo en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Sin embargo, pese a esta actitud de dejar a un lado los aportes de la Conferencia Mundial, creemos que el giro que se advierte en los planteamientos del Informe está de alguna manera influenciado por los nuevos rumbos que ha tomado el debate internacional después de la Conferencia de París, y que fundamentalmente recuperó para la educación superior su papel prioritario y estratégico en los esfuerzos conducentes a promover el desarrollo de los países.

El análisis del Informe nos lleva a la conclusión de que, sin duda, el mismo representa un considerable avance en relación con posiciones oficiales anteriores del Banco Mundial con respecto de la educación superior. Incluso, sus conclusiones principales están en abierta contradicción con políticas anteriores del Banco, que desafortunadamente condujeron a muchos países en desarrollo a cometer los errores de apreciación sobre el papel y la rentabilidad de la educación superior que ahora este Informe denuncia.

Sin embargo, como bien afirma la especialista Alma Maldonado en su análisis sobre el Informe, tampoco cabe recibir con demasiado optimismo esta aparente *rectificación* del Banco Mundial, desde luego que el Informe no es un documento elaborado por el propio Banco y, por lo mismo, no refleja su política oficial en torno a la educación superior. Maldonado señala que el más reciente documento oficial del Banco Mundial sobre México (*Mexico Earnings Inequality after Mexico's Economic and Educational Reforms-World Bank, 2000*) sigue sosteniendo que "el desarrollo de la educación básica y el incremento del acceso de la gente pobre a este nivel, continuará siendo el elemento central de la política del grupo del sector de estrategia del Banco Mundial por los próximos tres años"⁷.

Esta misma autora, cuya opinión compartimos, resume así los principales cambios entre el Informe que comentamos y las políticas del Banco Mundial plasmadas en sus documentos oficiales:

- a) El giro que se da en la apreciación de la educación superior como un bien social;
- b) El reconocimiento de la relevancia que tiene la educación superior para los países en desarrollo;
- c) El fin del análisis costo-beneficio como la única referencia para valorar la educación superior.

En la reseña que antes hemos hecho del contenido y conclusiones del Informe se puede comprobar que, efectivamente, el Informe suscribe los cambios arriba mencionados que, por lo mismo, merecen nuestro reconocimiento y bien podrían estar inspirados en los resultados de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

También compartimos las críticas al Informe de la especialista Maldonado, resumidas así:

1. El Informe, como en documentos anteriores del Banco, se ignora todo lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje y los modelos pedagógicos que se utilizan en la educación superior.
2. El Informe muestra su desacuerdo con la idea de que las instituciones de educación superior deben gobernarse democráticamente, algo que puede explicarse por la procedencia académica de sus principales redactores (dos profesores de Harvard). Esta afirmación no se compadece con lo que constituye una tradición en el mundo universitario latinoamericano desde la Reforma de Córdoba de 1918; y
3. El Informe mantiene aún una perspectiva elitista de la educación superior. Es lo que se desprende de varias afirmaciones contenidas en el Informe, como, por ejemplo, que la educación general que se propone no es para todos los estudiantes sino para los más brillantes y motivados, sin preocuparse por analizar el origen de las desigualdades ni proponer maneras de promover una mayor equidad que reconcilie las diferencias, muchas veces causadas por el origen socio-económico de los estudiantes.

En conclusión, mientras las recomendaciones positivas del Informe, que las tiene, no pasen a formar parte de la política oficial del Banco Mundial sobre la educación superior, será prematuro decir que el giro observado en el Informe en relación con posiciones anteriores del Banco, tendrá un efecto positivo en el desarrollo de la educación superior de los países en desarrollo.

REFERENCIAS

- 1 Ver Psacharopoulos, George y Woodhall, Maureen: *Education for Development. An Analysis of Investment Choices*, Oxford University Press, World Bank (1985).
- 2 Donald R. Winkler: *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*, Banco Mundial, Documentos para Discusión 775, Washington, D.C., 1994.
- 3 Banco Mundial: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial, Washington D.C., junio de 1995.
- 4 José Luis Coraggio y Rosa María Torres: *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1977, p. 34 y siguientes.
- 5 *Ibidem*, p. 90 y siguientes.
- 6 Miguel Soler Roca: *Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional*, Barcelona, 1997, p. 30.
- 7 Alma Maldonado: *The World Bank and Higher Education in Developing Countries-Where the Perils and Promises are. An Analysis About the Document "Peril and Promises"*. December 21, 2000.

NUEVOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN

Los paradigmas

El diccionario de la Real Academia Española define la palabra paradigma (del griego *paradeigma* y del latín *paradigma*), en su acepción más frecuente, como *ejemplo*. Una conducta es paradigmática cuando es una conducta ejemplar, digna de ser imitada.

El diccionario de filosofía, de Nicola Abbagnano, nos dice que la palabra paradigma puede significar modelo o ejemplo. Platón prefirió utilizarla en su acepción de *modelo* y Aristóteles en la de *ejemplo*.

En el campo científico, la expresión paradigma se utiliza para referirse al marco teórico en que se desarrolla el conocimiento científico en un momento determinado. Cuando cambia ese marco teórico, o conjunto de principios aceptados como válidos por la comunidad científica, se dice que se ha dado un cambio de paradigma. Así sucedió, por ejemplo, en la física, cuando se pasó de la teoría ondulatoria a la teoría cuántica. En el campo de las ciencias sociales el paradigma clásico de estas ciencias, la reflexión sobre las formas y fenómenos que se dan al interior de las sociedades nacionales ha sido sustituido por la incorporación a dicha reflexión de lo que sucede en la sociedad global, lo cual implica nuevos desafíos metodológicos y teóricos, nuevos conceptos, categorías e interpretaciones.

En los documentos básicos de este curso se define el paradigma como "una representación, un esquema de actuación, percepción y comprensión de la realidad por un grupo de científicos, que tienen en común una serie de pautas de comportamiento similar en su escala de valores y creencias. El paradigma, por tanto, no se orienta *per se* a una incidencia sobre la realidad, sino más bien a la interpretación de la misma bajo un prisma conceptual determinado".

En el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, publicado bajo el título: *La educación encierra un tesoro*, y conocido como *Informe Delors*, la palabra paradigma se utiliza en el sentido de concepto o noción inspiradora, capaz de promover cambios en todos los ámbitos del proceso educativo, tal como sucede con la noción de educación permanente o "educación durante toda la vida en el seno de la sociedad", calificada para el Informe como una de las llaves de acceso al siglo XXI.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) lanzó, a principios de la década de los años noventa, el llamado "paradigma del desarrollo humano", como teoría o propuesta conceptual destinada a sustituir el concepto tradicional del desarrollo identificado como crecimiento económico y medido simplemente por el nivel del ingreso *per cápita*. El concepto del desarrollo humano sostenible, considerado como el paradigma general de la sociedad del siglo XXI, representa una ruptura con los conceptos de desarrollo hasta entonces manejados por economistas, sociólogos y expertos de los organismos internacionales. Hernando Gómez Buendía sostiene que el paradigma del desarrollo humano es una propuesta ética, teórica, técnica y política. Pero no es una ideología, sino un planteamiento crítico de los conceptos anteriores del desarrollo.

¿Y qué es el desarrollo humano sustentable o sostenible? "Es un proceso continuo e integral que reúne componentes y dimensiones del desarrollo de las sociedades y de las personas, en los que resulta central la generación de capacidades y oportunidades de, por y para la gente, con las que la equidad se acrecienta para las actuales y futuras generaciones" (PNUD, 1994). En otras palabras, es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas. En principio, esas opciones pueden ser infinitas y pueden cambiar a lo largo del tiempo. Pero a todos los niveles de desarrollo, las tres opciones esenciales para las personas son: poder tener una vida larga y saludable, poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso. Si no se dispone de esas opciones esenciales, muchas otras oportunidades permanecerán inaccesibles. Pero el desarrollo humano no termina allí. Otras opciones sumamente preciadas por muchos, que van desde la libertad política, económica y social hasta las oportunidades de ser creativos y productivos y disfrutar de autorrespeto personal y de derechos humanos garantizados, deben también considerarse como componentes del desarrollo humano sustentable (PNUD, 1995).

El paradigma del desarrollo humano sostenible es una especie de *paradigma compendio*, pues para su logro se requieren otros paradigmas, como el de igualdad de géneros, conservación del medio ambiente, la cultura de paz, etcétera.

Este capítulo se limitará a los paradigmas encaminados a dar un nuevo sentido a todo el proceso educativo, teniendo presente que ya han sido expuestos varios temas que tienen estrecha relación con estos paradigmas, como las llamadas "nuevas sensibilidades" de la educación y el enfoque constructivista, por lo que, hasta cierto punto, este capítulo tratará de ser una especie de resumen o gran síntesis de las nociones claves o paradigmáticas que hoy en día inspiran los procesos de transformación educativa.

La educación permanente

Como todos sabemos, los conceptos de *sociedad educativa* y *educación permanente* representan los ejes del famoso Informe *Aprender a Ser* elaborado, a principios de la década de los años setenta, por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, designada por la UNESCO y que presidió el estadista francés Edgard Faure.

En el preámbulo de este Informe, que tanta divulgación tuvo en nuestros países, Faure escribe lo siguiente: "La revolución científica y técnica, la corriente enorme de informaciones que se ofrece al hombre, la presencia de gigantescos medios de comunicación y otros muchos factores económicos y sociales han modificado considerablemente los sistemas tradicionales de educación, han puesto en evidencia la debilidad de ciertas formas de instrucción y la fuerza de otras han ensanchado las funciones de autodidactismo y han aumentado el valor de las actitudes activas y conscientes para la adquisición de los conocimientos. ... Esta es la razón de

que la Comisión haya puesto todo el acento en dos nociones fundamentales: la educación permanente y la ciudad educativa. Si los estudios ya no pueden constituir un *todo* definitivo que se imparta y se reciba antes de entrar en la vida adulta, cualquiera que sea el nivel de este *stock* intelectual y la edad de esa entrada, es preciso entonces reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y su misma concepción. Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los *sistemas educativos* y pensar en el plano de una ciudad educativa. Tal es la verdadera dimensión del reto educativo del mañana".

Ambos conceptos fueron retomados por el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, designada también por la UNESCO a principios de la presente década, y que presidió el ex presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors. En efecto, en la introducción al Informe, Jacques Delors escribe: "La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender. ...La Comisión se ha hecho eco de otra utopía: la sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos".

La revalorización del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de las últimas décadas. Decimos revalorización, porque la idea de la continuidad del proceso educativo no es nueva, aunque ha sido en estas últimas décadas que los teóricos de la educación han señalado, con mayor precisión, las fecundas consecuencias que para el porvenir de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene la adopción de la perspectiva de la educación permanente.

En las obras de autores representativos de diversas culturas y en distintas etapas históricas, encontramos claramente expuesta la idea de que la educación es un proceso sin limitaciones en el tiempo y en el espacio. Lo mismo podemos afirmar de los grandes pedagogos, entre los cuales Comenio sostuvo que cada edad está destinada al aprendizaje, de suerte que no hay otro fin del aprendizaje para el hombre que la vida misma. El célebre *Rapport*, presentado por Condorcet a la Asamblea Legislativa francesa el 21 de abril de 1792, contiene en germen el concepto de educación permanente: "Continuando la instrucción durante toda la vida se impedirá que se borren de la memoria los conocimientos adquiridos en las escuelas"... "También se le podrá mostrar al pueblo el arte de instruirse por sí mismo".

Los autores reconocen que el concepto de educación permanente debe mucho a la educación de adultos. "En verdad, estoy seguro, afirma Malcolm S. Adiseshiah, de que el concepto de educación permanente no se habría formulado jamás como un planteamiento original si no hubiera sido por la tremenda expansión de la educación de adultos que ha ocurrido en el curso de las últimas décadas en algunos de los países más desarrollados"... "Lo que hay de nuevo en este redescubrimiento de la educación permanente es el encuentro que ahora se ha producido entre la vida y la educación"¹.

Pero la educación permanente no es sinónimo de educación de adultos, aunque ésta es su *punta de lanza*, según Paul Lengrand. Limitar la educación permanente a un grupo de edad es una contradicción en los términos. Además, las necesidades educativas que la sociedad contemporánea plantea no pueden ser satisfechas ni por la educación de adultos ni por la educación restringida a un período de la vida, por largo que éste sea. De ahí la conveniencia de llevar a cabo un deslinde conceptual que permita caracterizar la educación permanente.

Las acuciantes necesidades educativas de la época presente no pueden ser satisfechas sino por un concepto revolucionario y novedoso como lo es el de educación permanente. Y es que un *nuevo concepto del hombre* y el progreso hacia una *sociedad auténticamente educadora* se encuentran en la raíz del desarrollo de la educación permanente.

Dos elementos llevan en su evolución al concepto de educación permanente:

- El primero de ellos es la aceptación de la idea de que el hombre se educa durante toda su vida.
- El segundo es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad.

El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la *edad escolar*; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los límites del aula, del *espacio escolar*.

Miguel Ángel Escotet visualiza ocho principios en la educación permanente:

1. LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO CONTINUO
La capacidad de educar permanentemente y, por tanto, el perfeccionamiento educativo es un proceso continuo a lo largo de la vida.
2. TODO GRUPO SOCIAL ES EDUCATIVO
La educación permanente reconoce como organismo educativo a toda institución social o grupo de convivencia humana, en el mismo nivel de importancia.
3. UNIVERSALIDAD DEL ESPACIO EDUCATIVO
La educación permanente reconoce que en cualquier lugar puede darse la situación o encuentro del aprendizaje.

4. LA EDUCACIÓN PERMANENTE ES INTEGRAL

La educación permanente se define a sí misma desde la persona, localizada en un tiempo y en un lugar específico —en una sociedad o trabajo determinado— y se interesa profundamente por el desarrollo y crecimiento de la persona en todas sus posibilidades y capacidades.

5. LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO DINÁMICO

Las acciones educativas se conciben en procesos dinámicos y necesariamente flexibles en sus modalidades, estructuras, contenidos y métodos porque, de manera imprescindible, deben partir de un contexto social específico, al servicio de grupos sociales determinados y para determinados fines dentro del trabajo y ocio creativo.

6. LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO ORDENADOR DEL PENSAMIENTO

La educación debe tener por objetivo que la persona logre, en primer término, un ordenamiento de los múltiples conocimientos acumulados, de manera tal, que pueda comprender su sentido, dirección y utilidad. Igualmente, que pueda jerarquizar su propio pensamiento ante la vida y que le dé sentido profundo a su propia existencia en el trabajo y en el uso del tiempo libre.

7. EL SISTEMA EDUCATIVO TIENE CARÁCTER INTEGRADOR

Un sistema educativo o microsistema, debe estar coordinado con los restantes sistemas que conforman el macrosistema social.

8. LA EDUCACIÓN ES UN PROCESO INNOVADOR

Se trata de buscar nuevas formas que satisfagan eficaz, adecuada y económicamente las necesidades educativas que se generan en el presente y, especialmente, en el futuro inmediato. Los principios de la educación permanente exigen innovaciones reales y profundas en el campo de las acciones educativas².

Charles Hummel, de manera clara y concisa, hace la distinción entre educación permanente, educación de adultos y educación continuada en los términos siguientes: "Conviene, sin embargo, no confundir la educación permanente con la educación continuada, como sucede con frecuencia, al querer monopolizar el término para sus propios fines. La educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente. En cuanto a la noción de educación continuada, es también restrictiva en el sentido de que concierne exclusivamente al aspecto profesional de la educación, mientras que en el concepto de educación permanente, el término *educación* se toma en su significado más amplio"³.

Tampoco debe confundirse la educación permanente con la *educación recurrente* o *iterativa*, es decir, el despliegue de los períodos de escolaridad en el conjunto de la vida, ni con el *reciclaje* o *perfeccionamiento profesional*. Es eso y mucho más. Es la integración de *todos* los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre *durante toda su vida*. Siendo así, la educación permanente tiene una raíz ontológica y es, como se ha dicho, "una respuesta a la condi-

ción humana y a eso que llamamos los signos de los tiempos". Es una respuesta a la crisis de la sociedad contemporánea, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede circunscribirse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida. Es, también, una *filosofía educativa* y no una simple metodología. Como filosofía es inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción.

La preocupación por la naturaleza de la educación que demandará el nuevo siglo, que recién hemos inaugurado, tan próximo ya a nosotros, ha estado presente en el quehacer de la UNESCO de los últimos años. A principios de 1993, el Dr. Federico Mayor Z., director general de la UNESCO, designó una *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, integrada por 14 especialistas, presidida por el eminente intelectual y político francés Jacques Delors, por ese entonces presidente del Consejo de Europa.

El Informe Delors ha sido elaborado siguiendo seis grandes ejes de la relación entre la educación y el desarrollo, la ciencia, la ciudadanía, la cultura, la cohesión social y el empleo. La Comisión parte de considerar la educación como "una posibilidad al servicio del desarrollo humano para combatir la pobreza, la exclusión, la intolerancia, la opresión y las guerras".

De una manera muy general, el Informe considera que las necesidades de la educación del planeta para el próximo siglo deberían satisfacer los objetivos siguientes:

- aprender a vivir juntos,
- aprender a lo largo de la vida,
- aprender a enfrentar una variedad de situaciones y
- que cada quien aprenda a entender su propia personalidad.

La primera conclusión de la Comisión es que la educación debe enseñarnos a vivir juntos en la *aldea planetaria* y a *desear* esa convivencia, como parte de una *cultura de paz*. Teniendo esto en mente, la Comisión identificó algunas "opciones provocativas" para el siglo XXI, partiendo del concepto que sirve de base a todo el Informe: la educación permanente. Mediante la *educación permanente*, el ciudadano del siglo XXI deberá sentirse, a la vez, ciudadano del mundo y ciudadano de su propio país, conciliando lo universal con lo local.

Según la Comisión, otros de los grandes retos de la educación del próximo siglo será:

- hacer realidad el paso de un paradigma de desarrollo económico a otro de desarrollo humano y sostenible;
- la revitalización de la democracia participativa y
- el respeto a los derechos humanos.

Desde el punto de vista pedagógico, será preciso introducir métodos de enseñanza que enfatizen sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, así como de juicio crítico, de

suerte de propiciar el aprendizaje de por vida. Las modernas tecnologías de la información deberán incorporarse plenamente al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades. El ser humano deberá aprender durante toda su vida y aprender tanto a través de la educación formal como de la no formal y la informal.

Según el Informe, las tres dimensiones de la educación serían:

- la dimensión ética y cultural
- la dimensión científica y tecnológica
- la dimensión social y económica

La cultura de paz

La primera vez que esta expresión se utilizó, en el sentido de una cultura contrapuesta a la "cultura de la guerra" o "cultura de la violencia", fue en Lima, Perú. *Cultura de paz* fue el título del manual para maestros publicado en octubre de 1986 por la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz, del Ministerio de Educación del Perú.

El padre Felipe MacGregor, en una ponencia presentada al *Primer Congreso Latinoamericano de Relaciones Internacionales e Investigaciones para la Paz* (Guatemala, agosto de 1995) nos narra los orígenes de la expresión: "En el año Internacional de la Paz (1986) el Ministerio de Educación del Perú nombró una Comisión Permanente de Educación para la Paz. Nombrado presidente de la Comisión decidí dedicar las primeras sesiones a oír la concepción de PAZ de cada uno de los quince miembros. Las variadas y ricas exposiciones se referían con frecuencia a conflicto, violencia, resolución pacífica de conflictos, estructura moral de la persona, conflictos existentes en la sociedad peruana incompletamente resueltos o conflictos no resueltos en la historia del Perú. Decidimos organizar el rico material aportado para comunicarlo a profesores y estudiantes peruanos.

En este proceso surgió, como núcleo de las exposiciones, la expresión *cultura de paz*; con ese título fue publicado un libro dirigido a profesores y alumnos de Institutos Superiores Pedagógicos y de los últimos años de la Educación Secundaria"... "Posteriormente, en la Reunión Regional de Ministros de Educación, convocada por la UNESCO (Bogotá 1987), participó el ministro de Educación del Perú y en su intervención expuso la noción de cultura de paz: "*Cultura de paz*, dijo, es una relación asociativa entre cultura y paz; significa la necesaria interioridad de la cultura y la presencia, en el mundo interior creado por ella, de la armonía también llamada paz. *Cultura de paz* se asocia, por oposición, a 'cultura de violencia' o 'cultura violenta', que habita en el interior del hombre y campea hoy en el mundo. *Cultura de paz* está en la corriente de la historia; hoy los gobiernos declaran la paz como su gran meta"... "En dicha Reunión, la UNESCO incorporó a su lenguaje oficial *cultura de paz*", finaliza el padre MacGregor al reseñar los orígenes del concepto.

Casi paralelamente, el director general de la UNESCO convocó a un congreso de científicos e intelectuales que tuvo lugar en Yamusukro (Cote D'Ivoire), en junio de 1989, bajo el título: "La Paz en la Mente de los Hombres". Este congreso elaboró también el concepto de cultura de paz e instó a la UNESCO a "contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz mediante el desarrollo de una *cultura de la paz*, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres".

En el Año Internacional de la Paz (1986), el director general de la UNESCO convocó en Sevilla, España, a un distinguido grupo de especialistas en el comportamiento humano para debatir si la propensión a la violencia y la guerra es o no consustancial a la naturaleza humana. De la reunión surgió la *Declaración de Sevilla*, la cual afirma que "es científicamente incorrecto afirmar que existe un instinto para la guerra". Esto significa, escribe don Federico Mayor en su reciente libro *La nueva página*, que "los seres humanos no somos violentos por naturaleza. Nuestros genes no tienen la culpa. La especie humana, el animal pensante, sensitivo y creador del planeta, sólo puede culparse a sí mismo o reconocer sus errores e intentar enmendarlos. Somos, simultáneamente, el resultado de una cultura bélica y los posibles forjadores de una cultura de paz. En nosotros, en nuestra cultura y nuestra sociedad, perviven una serie de actitudes que debemos entender, confrontar y superar". En consecuencia, podemos concluir con el director general de la UNESCO, que la guerra "es invención, producto de la cultura, y no, en modo alguno, resultado de mecanismos instintivos o biológicos y que, al igual que la guerra, la paz es un quehacer, una tarea humana".

En estos conceptos radica la posibilidad científica de crear una *cultura de paz*, contrapuesta a la "cultura de guerra". A este respecto, es sumamente interesante la propuesta del padre MacGregor: "Considero como el gran reto a la *cultura de paz* y su mejor esperanza es adoptar los mecanismos psicológicos y sociales que la "cultura de la guerra" ha sabido utilizar con tanta eficacia. Según la *Declaración de Sevilla* estos mecanismos son: el idealismo, la sugestibilidad, el lenguaje, la obediencia, el cálculo de costo-beneficio y la planificación, a los que debe añadirse la significación para los individuos o los grupos sociales de los modernos medios de comunicación social. La *cultura de paz* debe aprender de la "cultura de la guerra" el manejo de esos mecanismos y competir para apropiarse su fuerza dominadora en las personas y la sociedad"... "Como el idealismo que nutre la 'cultura de la guerra' es muy concreto, así debe serlo el que impulse la *cultura de paz*. Hasta hace poco lo idealmente alcanzable con la guerra eran cosas tan concretas como la expansión de una nación o de un grupo de naciones, conquistar mercados o fuentes de recursos naturales, acrecentar poder, etcétera.

"El idealismo de la *cultura de paz* debe alentar la búsqueda de metas muy concretas cuya progresiva realización elimine algunas de las causas de la violencia. Por ejemplo, un enorme servicio a la paz son las victorias en la guerra a la pobreza, declarada hoy en todos los foros internacionales. *El lenguaje oral* y sobre todo simbólico tienen lugar central en toda cultura. La 'cultura de la guerra' ha manejado con gran destreza el lenguaje simbólico: la patria, la bande-

ra, las victorias o las derrotas, la asociación de la victoria al favor de los dioses, los héroes, son parte considerable del imaginario social de la guerra. La *cultura de paz* también debe desarrollar su lenguaje oral y simbólico, algunos de sus símbolos tienen, además, significado religioso; el arco iris, la rama de olivo, la paloma, anuncian la reconciliación de Dios con los hombres. Éste es el primero y, para muchos, el más profundo sentido de paz. Otros símbolos de la paz son la vida, la amistad, el orden y la belleza; son más abstractos porque son más universales y por eso su significado simbólico no es fácilmente reconocido. En definitiva, *cultura de paz* es cultura de vida", concluye el P. MacGregor.

LA UNESCO Y LA CULTURA DE PAZ

En junio de 1992, el secretario general de las Naciones Unidas, Boutros Boutros Ghali, presentó al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas un informe titulado *Un programa de paz*, que contiene varias propuestas para hacer más eficaz la acción de las Naciones Unidas en el fomento de la paz.

En su informe, el secretario general señaló cuatro ámbitos de acción:

a) **DIPLOMACIA PREVENTIVA**

Es decir, las medidas destinadas a evitar que surjan controversias, a evitar que las controversias se transformen en conflictos, y a evitar que éstos, si ocurren, se extiendan;

b) **ESTABLECIMIENTO DE LA PAZ**

Esto es, las medidas destinadas a lograr que las partes hostiles lleguen a un acuerdo;

c) **MANTENIMIENTO DE LA PAZ**

O sea, el despliegue de una presencia de las Naciones Unidas en el terreno, con el consentimiento de todas las partes interesadas; y

d) **CONSOLIDACIÓN DE LA PAZ**

Vale decir, las medidas destinadas a identificar y fortalecer estructuras que tiendan a fortalecer la paz, con el fin de evitar una reanudación del conflicto.

Como todos sabemos, la búsqueda de la paz fue la motivación inicial que condujo a la creación de la UNESCO, tras la Segunda Guerra Mundial. Su Constitución declara que "puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz".

La UNESCO emprendió, desde sus inicios, actividades a largo plazo destinadas a construir las bases de la paz mediante:

- a) educación para la paz, los derechos humanos y el entendimiento internacional;
- b) investigación y reflexión sobre las causas de los conflictos y la violencia, y los medios de promover el respeto de los derechos humanos, la tolerancia y la democracia;
- c) difusión y aplicación de instrumentos normativos para el respeto de los derechos humanos, la lucha contra las discriminaciones y la protección del patrimonio cultural y natural;
- d) la libre circulación de las ideas, defendiendo la libertad de expresión como uno de los fundamentos de la democracia.

El nuevo contexto internacional, caracterizado por el fin de la guerra fría y el surgimiento de conflictos étnicos y culturales en varias regiones del mundo, impone a la UNESCO nuevas tareas, entre ellas la conceptualización y promoción de lo que se ha dado en llamar la *cultura de paz*, que deberá sustituir la cultura de violencia y guerra.

Las demandas de la prevención de conflictos y consolidación de la paz después de éstos, plantean a la UNESCO una nueva y estimulante tarea, en el sistema de las Naciones Unidas, en la promoción activa y la conceptualización de una cultura de paz para sustituir la cultura de violencia y guerra. Estas tareas requerirán métodos innovadores en todos los ámbitos de competencia de la Organización, de una manera integrada y multidisciplinaria.

Desde que la UNESCO lanzó el Programa de Cultura de Paz en febrero de 1994, organizaciones y personas de todas las naciones se han sumado a un movimiento mundial que va de una cultura de guerra y violencia a una cultura de paz. La paz, que antes se definía simplemente como la ausencia de guerra, ha llegado a considerarse como un proceso dinámico mucho más amplio. Incluye las relaciones no violentas no sólo entre los estados sino también entre los individuos, los grupos sociales, entre el estado y sus ciudadanos, y entre los seres humanos y su entorno planetario. Como la conversión a una cultura de paz exige la adquisición de nuevos valores, actitudes y comportamientos, es una labor que incumbe a los maestros y líderes de opinión, del mismo modo que a los dirigentes políticos. Por ende, corresponde a la UNESCO, el organismo de las Naciones Unidas responsable de la educación y la cultura, guiar la promoción de una cultura de paz. Puede decirse que es la versión actual del objetivo definido en los orígenes de la organización, en 1945, con el mandato constitucional de "erigir los baluartes de paz en la mente de los hombres y las mujeres".

Conviene tener presente que fue desde San Salvador, El Salvador, en abril de 1993, que el director general de la UNESCO hizo su llamamiento mundial a construir una cultura de paz. Quiso don Federico Mayor que fuera desde un país y una región azotados por la guerra fratricida y en momentos en que recién amanecía la paz, que se dejara oír su convocatoria a la humanidad para edificar una nueva cultura. Dijo entonces el director general: "Hago un llamamiento a todos los jefes de Estado y de gobierno, a los ministros y altos funcionarios encargados de la cultura, la educación y el desarrollo, a los alcaldes de ciudades, pueblos, aldeas; a los pensadores, científicos y maestros; sobre todo a las maestras y maestros que son los grandes forjadores

de nuestra conducta; a los miembros de comunidades religiosas, a los padres y a los jóvenes de todo el mundo, para solicitarles:

- Que promuevan el aprendizaje y la vivencia de la cultura de la paz tanto en el proceso educativo formal y no formal como en las diversas manifestaciones de la vida cotidiana.
- Que trabajen por la construcción y el fortalecimiento de la democracia, sistema político sustentado en el ejercicio de la libertad de expresión, en la participación y en la relación pacífica entre ciudadanos para la negociación, la concertación y la solución equitativa de los conflictos en toda relación humana y social.
- Que se esfuercen por alcanzar un desarrollo humano que, gracias a la colaboración de toda la población, otorgue justo valor a las capacidades sociales y el potencial intelectual moral y físico de todos los miembros de la sociedad.
- Que se privilegie el contacto, el intercambio y la creatividad cultural en los ámbitos nacional e internacional, como instrumento de reconocimiento y respeto del otro y de sus diferencias.
- Que se refuerce la cooperación internacional destinada a eliminar las causas socioeconómicas de los conflictos armados y las guerras y se permita así la construcción de un mundo mejor para el conjunto de la humanidad.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA DE PAZ?

Los primeros esfuerzos de reflexión han sido orientados hacia la definición del concepto de cultura de paz.

Desde un principio se asumió que la cultura de paz es un concepto en evolución que, además, debe emerger de la realidad de cada país y de sus particularidades políticas y culturales. A este respecto, el *Primer Foro Internacional de Cultura de Paz* celebrado en San Salvador, en febrero de 1994, declaró que: "La cultura de paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe considerarse como un proceso nacional que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones del país y que ha de reflejarse todos los días en medidas concretas".

La Cultura de Paz debe, como ha sido señalado con insistencia en varios documentos de la UNESCO, "partir de las raíces nacionales", desde luego que tiene una relación directa con la identidad nacional y la identidad cultural. A este respecto, es muy pertinente lo que afirma el documento de trabajo *Hacia una cultura global de Paz*, presentado por la UNESCO en el "Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz" (Manila, Filipinas, noviembre de 1995): "Una cultura de paz es un proceso de largo plazo que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias perso-

nas y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, culturas y tradiciones. Por lo tanto, la información sobre las iniciativas de una cultura de paz y otras actividades relevantes deben ser accesibles a cada región y país para que sean utilizadas en la medida en que son adecuadas para ellos".

Por lo antes dicho, se desprende que no existe un concepto único y universal de cultura de paz aplicable a todas las regiones del mundo. Se trata más bien de un concepto en gestación, que cada día se enriquece con nuevos aportes, así como la propia cultura de paz es un proceso que se construye día con día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación.

Varios esfuerzos han sido hechos hasta hoy para definir el concepto de cultura de paz. Sin embargo, dada su relatividad y complejidad, pues abarca muchas dimensiones de la vida individual y social, más que acuñar una definición quizá sea preferible enunciar sus múltiples facetas. Tal es el camino que siguió el "Primer Foro Internacional de Cultura de Paz" que se celebró en San Salvador, El Salvador, en febrero de 1994. Las conclusiones de dicho Foro representan una lúcida descripción de la naturaleza y alcance de la cultura de paz. Vamos a reproducirlas a continuación:

- a) *El objetivo de la cultura de paz* consiste en lograr que sean los valores de paz los que rijan las soluciones de los conflictos inherentes a las relaciones humanas. Mediante estrategias educativas y culturales, así como de desarrollo económico y social y modos de convivencia política, fundados en los valores universales de la justicia, la libertad, la equidad, la solidaridad y la tolerancia, se garantiza el respeto universal de la dignidad de la persona humana.
- b) *La paz y los derechos humanos son indivisibles y conciernen a toda la humanidad.* Un postulado central para la consolidación de la paz implica que el sistema político tenga como referente ético el respeto de los derechos humanos, no sólo de los derechos civiles y políticos, sino también los derechos económicos, sociales y culturales. Su puesta en práctica garantiza una paz justa y permanente en los ámbitos nacional e internacional.
- c) *La promoción de una cultura de paz* supone que la paz puede ser construida por los actores sociales en cuatro dimensiones: la paz de las personas consigo mismas, que vincula la paz en la mente; la paz con los otros, que debe fundamentarse a través del eje cultural y socio-político; la paz con el medio ambiente y, finalmente, la paz en el contexto internacional.
- d) *Una cultura de paz* debe contribuir al fortalecimiento de los procesos de democratización integral, que incluyen el pluralismo político, la participación real de la sociedad civil, donde los actores sociales contribuyan a la adopción de decisiones destinadas a la satisfacción de necesidades humanas, que promuevan

procesos de desarrollo autosostenibles, ecológicamente balanceados y promotores de la dignidad humana.

- e) *Una cultura de paz exige la puesta en funcionamiento de sistemas educativos y de comunicación formal, informal y no formal que permitan sembrar, en todos los niveles y sectores, los valores éticos que la sustentan, comenzando por la niñez, los formadores de formadores y los especialistas de la opinión pública. Debe ser un esfuerzo conjunto de una voluntad social compartida, en un proyecto común que incluya a todos, sin exclusión alguna.*
- f) *Una cultura de paz implica el aprendizaje de nuevas técnicas de resolución pacífica de conflictos, que permitan enfrentar la realidad del conflicto mismo, dentro de parámetros de respeto mutuo, diálogo constante, conciencia de transformación con equidad y tolerancia, y supone, además, una clara renuncia al uso de la fuerza, de la imposición y de la violencia.*
- g) *El desarrollo humano y la paz son procesos inseparables y vinculantes. No puede concebirse un desarrollo moderno sostenible sin la coexistencia pacífica de sus protagonistas.*
- h) *La cultura de paz debe ser concebida como un producto nacional que reafirma la integridad de las identidades colectivas con sus propios y particulares valores. La paz se debe reflejar en acciones concretas y cotidianas, debe ser una demostración de voluntad individual y colectiva.*

En su discurso inaugural de la *Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación* (Ginebra, octubre de 1944), el ex director general de la UNESCO enunció la que hasta hoy es para nosotros la más completa definición de la cultura de paz. Dijo don Federico Mayor:

La cultura de paz es el conjunto de los valores éticos y estéticos, de los usos y las costumbres, de las actitudes con respecto al otro, de las conductas y los modos de vida que traducen, inspirándose en ellos: el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y de sus derechos; el rechazo de la violencia; el reconocimiento de la igualdad de los derechos de las mujeres y los hombres, y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión, tanto entre las naciones y los países como entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y sociales y entre las personas. La cultura de paz implica también un espíritu de respeto y aceptación recíprocas entre las culturas, las ideologías y las creencias. Es un conjunto de convicciones, una moral y un estado de espíritu individual y colectivo, una manera de ser, de actuar y de reaccionar. Esa cultura no puede ser contemplativa ni pasiva. Sólo puede ser activa, actuante, emprendedora y creadora de iniciativas innovadoras.

La educación en valores: reto pedagógico

El tema de la formación en valores ha estado por mucho tiempo relegado en nuestra praxis educativa. Sin embargo, hoy en día es uno de los temas prioritarios en la agenda del debate internacional, desde luego que se reconoce que quizás el principal propósito de la educación es precisamente la formación ética de los ciudadanos.

La primera pregunta que cabe formularse es si es posible educar en valores. Si la respuesta es positiva, ¿cuál es la metodología más apropiada para enseñar los valores? ¿Cabe la formación en valores en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el superior?

Frente a quienes mantienen cierto escepticismo sobre el papel de la educación en el proceso de formación de valores, la mayoría de los pedagogos contemporáneos sostienen que si la educación es el medio ideal para la formación de la personalidad, ella es también el medio privilegiado para inculcar un plexo valorativo que dé sustento a una conciencia ética. Incluso, hay educadores que sostienen que hablar de educación integral es hablar necesariamente de valores, desde luego que educar no es simplemente instruir sino formar. Reimer nos dice que toda escuela, todo maestro y todo currículum, forman valoralmente. A su vez, Pedro Ravela sostiene que "no hay tarea educativa auténtica que puede prescindir de la dimensión axiológica". Si la escuela no forma valoralmente, agrega Felipe Tirado, deja de cumplir la importante función socializadora.

Naturalmente, como nos advierte Moore: "La educación moral no pretende que el alumno cumpla simplemente con las reglas sino que alcance una posición de autonomía moral, en la cual las reglas son *sus reglas* y cumple con ellas porque las reconoce como algo que debe buscar independientemente del elogio o del reproche. La persona con educación moral es la que no sólo sabe qué hacer sino también la razón o justificación de por qué lo hace⁴.

La educación en valores adquiere hoy en día mayor relevancia ante la competencia que los sistemas educativos tiene que enfrentar, con los antivalores que frecuentemente difunden los medios masivos de comunicación. Cuando se dice que vivimos una "crisis de valores", en realidad nos referimos al choque de valores, que no sólo procede de los medios sino que puede también tener su origen en la misma familia o en la comunidad. Es el llamado *contracurrículum* o *currículum oculto*, que contradice los valores que trata de cultivar el sistema formal.

En definitiva, si se trata de promover una educación integral, que comprenda los aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotores, la formación en valores no puede estar ausente, si el objetivo final es la formación de la personalidad ética.

Al abordar el reto pedagógico de la educación en valores, es preciso tener presente que "detrás de los planeamientos pedagógicos de la formación valoral existe, en muchos casos, una crítica profunda de la racionalidad instrumental en la educación. Así, por ejemplo, se señala que la epistemología de la educación occidental separa la investigación de la práctica, estudia los fenómenos en forma aislada en lugar de interconectada, en forma estática en lugar de en movimiento. En lugar de tener una percepción holística de la vida, predomina una percepción parcial.

Según Patricia Donoso, es necesario construir una nueva pedagogía, entre cuyos elementos se encuentren los siguientes:

1) **UNA PEDAGOGÍA DE LA INTERDISCIPLINA**

Ésta sola demanda pone en jaque a todo el sistema escolar, organizado por disciplinas.

2) **UNA PEDAGOGÍA PERTINENTE**

Lo homogeneizante ha dificultado visualizar la interrelación que debe existir entre los contenidos y el entorno. Ello requiere maestros creativos e innovadores, y sólo será posible cuando lo local aparezca como un valor relevante. Los educandos y sus padres son un fundamental apoyo para el logro de la pertinencia.

3) **UNA PEDAGOGÍA PARA LA ACCIÓN**

Incorporar en el proceso educativo mismo acciones muy concretas destinadas al cambio conductual y al cambio social. Predisponer para acciones transformadoras requiere integrar a los educandos en acciones colectivas innovadoras, lo que a su vez significa introducirse al mundo de las tensiones, de los conflictos, de los dilemas.

4) **UNA PEDAGOGÍA DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Ya que el conflicto es una dimensión tan importante de la realidad, es necesario enfrentarlo pedagógicamente y proponer vías de solución que obedecen a criterios valóricos humanos.

5) **UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA**

Se trata de un cambio de época, de una etapa de incertidumbres, donde hay más preguntas que respuestas.

6) **UNA PEDAGOGÍA DEL CUERPO**

Se ha olvidado el cuerpo, y la educación valoral no puede descuidar su importancia. El respeto de mi propio cuerpo es un aprendizaje que me lleva al respeto del cuerpo de los demás, y de éste al respeto de la naturaleza en su conjunto y a la sociedad como cuerpo colectivo.

7) **UNA PEDAGOGÍA DE LA RESPONSABILIDAD**

Del antropocentrismo al centrismo, lo que conduce al respeto por toda forma de vida y al rechazo del uso de la naturaleza y de los demás seres humanos con meros fines de lucro.

8) **UNA PEDAGOGÍA DE LA INTEGRACIÓN**

Se requiere intencionalmente revertir las tendencias individuales hacia conductas de cooperación y solidaridad. Ello requiere integrar teoría con práctica, lo concreto con lo abstracto, el pensar con el hacer y con el sentir.

9) UNA PEDAGOGÍA DEL CONSENSO

Un consenso que no se construye para anular diferencias, sino para asimilar las críticas y democráticamente.

Si los derechos humanos, la democracia y la paz son los elementos fundamentales que hoy día representan la base de una ética universal al ser reconocidos como valores, desde una perspectiva global, vamos ahora a referirnos a la manera de cómo podemos educar para la paz, los derechos humanos y la democracia. Con estos elementos, será necesario promover un "paradigma holístico" de la formación valoral.

Para abordar este último punto nada mejor que referirnos a la Declaración de la Cuadragésima Cuarta Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, en octubre de 1994, y ratificada por la Vigésima Octava Reunión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París, en noviembre de 1995.

Este documento, que es a la vez una Declaración y un Plan de Acción Integrado, representa la última palabra, en el ámbito internacional, sobre la educación en estos valores, de dimensión planetaria:

- paz,
- democracia
- derechos humanos

En el documento, los más de un centenar de ministros de Educación que lo suscribieron, comienzan por expresar su preocupación por los antivalores que más afectaron a la humanidad en el final de siglo: "Profundamente preocupados por las manifestaciones de violencia, racismo, xenofobia y nacionalismo agresivo, y las violaciones de los derechos humanos, por la intolerancia religiosa, por el recrudecimiento del terrorismo en todas sus formas y manifestaciones, y por la profundización de la brecha existente entre los países ricos y los países pobres, factores que ponen en peligro la consolidación de la paz y la democracia, tanto en el plano nacional como en el internacional, y constituyen otros tantos obstáculos para el desarrollo".

Enseguida, como para que no queden dudas sobre el compromiso de la educación con los valores, la Declaración agrega: "Convencidos de que la educación debe formar conocimientos, valores, actitudes y aptitudes favorables al respeto de los derechos humanos y al compromiso activo con respecto a la defensa de tales derechos y a la construcción de una cultura de paz y democracia; convencidos igualmente de la gran responsabilidad que incumbe no sólo a los padres, sino a la sociedad en su conjunto, de colaborar con todos los actores del sistema educativo y con las organizaciones no gubernamentales a fin de realizar plenamente los objetivos de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, y contribuir así al desarrollo sostenible y a una cultura de paz".

Los ministros expresaron también la necesidad de buscar sinergias entre el sistema educativo formal y los distintos sectores de la educación no formal, de suerte que todos aporten su contribución en el proceso de formación de la personalidad de los jóvenes. Para el logro de estos propósitos, los ministros se comprometieron a "tomar las disposiciones adecuadas para crear en los centros de enseñanza un clima que contribuya al éxito de la educación para el entendimiento internacional, a fin de que se conviertan en los lugares, por excelencia, donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y la riqueza de las identidades culturales". También se comprometieron a "prestar particular atención a la mejora de los programas de enseñanza, del contenido de los manuales escolares y de otros materiales didácticos, incluidas las nuevas tecnologías, con miras a educar ciudadanos solidarios y responsables, abiertos hacia otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, respetuosos de la dignidad humana y de las diferencias, y aptos para prevenir los conflictos y resolverlos con métodos no violentos".

En cuanto a los métodos de enseñanza, se recomiendan métodos activos, las tareas en grupo, la discusión sobre cuestiones morales y la enseñanza personalizada.

La educación en derechos humanos

Corresponde concebir la educación para los derechos humanos como un elemento catalizador que debe impregnar la totalidad del quehacer educativo, como consecuencia del reto, del desafío que para la educación significa asumir los derechos humanos.

La enseñanza de los derechos humanos debe ser de carácter interdisciplinario y "polinizador", valga la expresión. Su cometido no se agota con la simple introducción en el *pensum* de una asignatura más. Su naturaleza rebasa los reducidos límites de una asignatura y su concepción va más allá de la unidisciplinariedad tradicional. La UNESCO considera el tema de los derechos humanos como *transdisciplinario*.

En una guía preparada por la UNESCO para la enseñanza de los derechos humanos, en todos los niveles y bajo todas las formas de educación, se dice algo similar: "los derechos del hombre no deben constituir una materia suplementaria para agregar al curso, sino un motivo de reflexión y búsqueda sobre relaciones sociales muy concretas y tangibles. A partir de esa premisa, la enseñanza de los derechos del hombre-aprendizaje de la democracia (derechos, deberes y obligaciones) se convertirá en escuela de libertad y solidaridad".

La docencia de los derechos humanos no puede ser únicamente teórica: deberá poner a los estudiantes en contacto directo con las situaciones de injusticia, pobreza y marginalidad, y con otros casos de violación de los derechos humanos, que permitan percibir por la experiencia los contenidos concretos de tales derechos.

De lo que se ha señalado puede concluirse, como lo sostienen numerosos autores, que la mejor pedagogía en materia de derechos humanos es la del *testimonio*. Debe existir absoluta coherencia entre lo que se enseña o se dice y lo que se hace. En su ensayo, *Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador*, Paulo Freire afirma que la coherencia es la primera virtud, "de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica."

Veamos ahora, aunque sea de manera muy sucinta, cómo puede ser asumido el reto educativo de los derechos humanos por los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

a) ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La enseñanza de los derechos humanos puede iniciarse desde el momento mismo de la alfabetización de adultos. En América Latina es posible citar ejemplos de campañas de alfabetización cuyas cartillas giran en torno de los derechos humanos, tomando como referencia la Declaración Universal. El caso más conocido es quizás el de la Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño, que se llevó a cabo en Ecuador en 1989. Antes, en 1980, la Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua utilizó temas relacionados con los derechos humanos para un buen número de unidades de la Cartilla de Alfabetización. He aquí los títulos de algunas unidades de la campaña Monseñor Leonidas Proaño: "La vida"; "Mínima calidad de la vida"; "Su opinión vale. Si no la dice, renuncia a un derecho"; "La participación en la cultura y el desarrollo personal son derechos de todo ser humano"; "El Estado garantiza y protege la propiedad individual y colectiva"; "Usted y yo tenemos derecho al trabajo", etcétera.

También es factible emprender lo que se ha dado en llamar programa de "Alfabetización en Derechos Humanos", cuyo destinatario es la sociedad en general, y cuyo fin último es contribuir a generar una auténtica "Cultura de los Derechos Humanos", mediante la más amplia difusión de su naturaleza, alcances, garantías, forma de reclamarlos y defenderlos, etcétera. Las universidades, por medio de sus Departamentos de Comunicación Social o de Extensión Universitaria, así como los grandes medios de difusión, pueden hacer importantes aportes a este tipo de programas.

b) EDUCACIÓN PRIMARIA

¿Qué recomiendan para este nivel educativo los manuales de las Naciones Unidas y la UNESCO? El de las Naciones Unidas⁵ nos dice que "en la educación preescolar y en los primeros años de escuela primaria, la enseñanza de los derechos humanos debe procurar fomentar sentimientos de confianza y tolerancia social, ya que esos sentimientos constituyen la base de toda la cultura de los derechos humanos. Esto hace que la "personalidad didáctica del maestro" sea

fundamental. En la enseñanza preescolar y los primeros años de enseñanza primaria, los alumnos aprenden a expresarse, comunicarse e interesarse por los demás. Los cuentos son sumamente valiosos para la enseñanza. Los niños pequeños captan su contenido y su moraleja y los recuerdan vivamente cuando los asocian a un personaje predilecto de un cuento bien narrado. Esos cuentos se pueden obtener de libros publicados para niños, de los padres y de los abuelos, o bien, recurriendo a la propia imaginación. Cuando se disponga de recursos, los estudiantes pueden participar en ejercicios culinarios, de carpintería, cultivos en macetas y bordados. Estos ejercicios se pueden realizar también como juegos de imaginación. Lo ideal es hacer participar a niños y niñas. Sentar a los alumnos y ponerlos en fila son dos formas comunes de organizarlos. Es importante evitar que se formen grupos de niños en que se hagan aún más patentes las diferencias evidentes. Se debe tratar de facilitar las relaciones de amistad entre los alumnos así como el reconocimiento de que las diferencias son aceptables y naturales".

El Manual de la UNESCO para la Enseñanza de los Derechos Humanos parte del principio enunciado en el Art. 7 de la Declaración de los Derechos del Niño que establece: "se le dará una educación que... le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. Para la consecución de estos objetivos resulta imprescindible comprender los derechos humanos y respetarlos. La enseñanza primaria, entendida aquí como todo período de formación escolar de niños comprendidos entre las edades de cinco y doce años, tiene un papel muy importante que desempeñar en este aspecto de la educación. Ello es así porque durante los años que abarca generalmente la primera enseñanza, los niños adoptan actitudes fundamentales y duraderas que llevan luego consigo no sólo a la adolescencia sino a menudo también a la edad adulta. Además, la mayoría de los niños que frecuentan la escuela en el mundo entero no prosiguen sus estudios más allá de este ciclo".

La enseñanza de los derechos humanos no necesita, por consiguiente, interrumpir ni sobrecargar el programa establecido, sino más bien enriquecerlo mediante la introducción de actividades, contenido y materiales nuevos orientados a fomentar la comprensión y el respeto de derechos y libertades.

En cuanto a los métodos de enseñanza, la UNESCO recomienda el uso de métodos activos: "La vida en la escuela y en la clase, cuando se estimula a los niños a que participen libremente en ella y contribuyan al esfuerzo común es un valioso aprendizaje para vivir en una sociedad más amplia y más compleja. A los niños se les debe transmitir gradualmente ideas sobre la igualdad de derechos

para todos sin discriminación alguna, primero a través de estudios acerca de la comunidad local, y luego basándose en información respecto de otros países y pueblos. En las últimas clases de la enseñanza primaria, cuando los alumnos estén familiarizados con algunos aspectos del trabajo de las Naciones Unidas, se les puede iniciar en algunas declaraciones modernas de derechos, empezando por la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos del Niño, e introducirlos en otras secciones más adecuadas de la Declaración Universal de Derechos Humanos".

El Manual de la UNESCO ofrece toda una serie de ejemplos sobre actividades que se pueden desarrollar de manera progresiva, entre las que corresponde mencionar la elaboración de carteles, el establecimiento de normas mínimas para el manejo del aula; mostrar como pueden resolverse amigablemente las disputas en el patio de juegos; pedir a los niños extranjeros que hablen acerca de sus países; visitar servicios públicos próximos (correos, bibliotecas, bomberos, etcétera); contar la historia de las Naciones Unidas, del UNICEF; cultivar plantas y destacar la importancia de ahorrar agua; crear "centros de interés" en torno de la alimentación, la vivienda, el transporte, la vida familiar, etcétera, y comparar con lo que sucede en otros países; hacer viajes imaginarios a otros países, etcétera.

En los últimos grados de la primaria cabe suministrar una enseñanza más directa acerca de los derechos humanos en los cursos de historia, geografía, estudios sociales e idiomas. En el último o penúltimo año de la escuela primaria los alumnos estarán en condiciones de estudiar la Declaración de los Derechos del Niño y las secciones menos complejas de la Declaración Universal de Derechos Humanos. A título de ejercicio de lengua y vocabulario, o en conexión con las clases de instrucción cívica, los alumnos de escuelas de distintos países pueden redactar sus propias versiones simplificadas de la Declaración Universal y de la Declaración de los Derechos del Niño.

c) EDUCACIÓN SECUNDARIA

Para este nivel cabe mencionar el excelente texto autoformativo elaborado por el Departamento de Educación del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, con la colaboración de la UNESCO y DANIDA.

El Manual de la UNESCO hace ver que "en comparación con la enseñanza primaria, las oportunidades que la enseñanza secundaria (considerada aquí como la que reciben los alumnos comprendidos entre los 12 y los 18 años) ofrece a la educación en materia de derechos humanos son mucho más vastas y variadas, como también son más numerosas las ocasiones de desarrollar la práctica de los alumnos; el estudio más profundo de los temas que se abordan y las más am-

plias posibilidades de utilizar recursos tales como las bibliotecas, museos, prensa, cine y televisión, constituyen ventajas obvias que deben ser explotadas. Los profesores de la enseñanza secundaria tienen además una responsabilidad especial, puesto que con toda probabilidad tienen a su cargo a futuros cuadros directivos y administrativos del país, a muchachos y muchachas que algún día colaborarán en la determinación de la política del gobierno, o que participarán en el progreso de la industria, las ciencias o las artes".

"Al igual que en la primera enseñanza, la organización, espíritu y ambiente del colegio son, en la segunda enseñanza, componentes fundamentales de la educación en materia de derechos humanos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse, idealmente, en todas las actividades de la vida cotidiana del colegio, así como en las relaciones entre profesores, entre alumnos y entre miembros de ambos grupos.

"Al igual que en otras etapas de la educación, la enseñanza de los derechos humanos resulta casi siempre inseparable de la enseñanza de la comprensión y la cooperación internacionales. La una es consecuencia lógica de la otra. En los programas escolares que se han adoptado a este propósito, rara vez se han introducido cambios esenciales; por el contrario, se ha hecho un esfuerzo para relacionar lo que normalmente se enseñaba con las ideas y los problemas de los derechos humanos. Los profesores insisten en que siempre que se presente la oportunidad, los principios abstractos de derechos y deberes deben interpretarse en términos de situaciones reales y mediante la práctica de esos principios. Casi todas las asignaturas pueden contribuir en alguna forma a la suma de conocimientos y experiencias, pero la historia, la instrucción cívica, los estudios sociales y la literatura son las que mejor se prestan a ello.

"El principal objetivo del estudio de la Declaración Universal de Derechos Humanos no es ocuparse únicamente de los artículos en cuanto tales, sino introducir los principios de la Declaración de forma tal que se fomente un interés constante por los derechos humanos. Esta actitud sólo puede desarrollarse mediante debates efectuados siempre con toda honestidad, criticismo mutuo y orientación, y la labor de la clase sobre derechos humanos debe culminar siempre en alguna forma de discusión abierta.

"El estudio de la vida y las obras de personajes famosos que son recordados y reverenciados en muchos países diferentes por sus realizaciones artísticas, científicas y culturales, o por su labor como instigadores de reformas sociales, liberadores nacionales, defensores de la libertad o artífices de la paz, puede suscitar en alumnos de todas las edades motivos de inspiración y un sentido de legítimo orgullo por la obra humana".

Educación para la tolerancia

¿Es posible educar para la tolerancia? Respondemos afirmativamente. Existe toda una pedagogía inspirada en la tolerancia, susceptible de contribuir a enraizar los valores del respeto a las opiniones distintas de la nuestra, el respeto al diferente e, incluso, al adversario.

"La democracia, se afirma, es el triunfo de las mayorías, pero la piedra de toque de una verdadera y auténtica democracia es el respeto a las minorías, sean éstas políticas, ideológicas, lingüísticas o étnicas".

Nuestra historia está impregnada de intolerancia. Hemos creído que la democracia da derecho a la exclusión, cuando no a la destrucción del adversario, del que pierde las elecciones. Lo cierto es que la auténtica democracia está basada en la diversidad, pues democracia de manera alguna significa uniformidad. Nada sería más empobrecedor y antidemocrático que la pretensión de imponer un pensamiento uniforme. En cambio, la diversidad es fuente de riqueza cultural y humana.

La familia y la escuela deben ser los ámbitos donde se inicie el aprendizaje de la tolerancia. La tolerancia empieza en la familia, como célula fundamental de la sociedad, y continúa en la escuela, bajo la tutela de los maestros.

Los niños deben adquirir, desde la más temprana edad, las actitudes de tolerancia y los valores ligados a ella, como son la igualdad y la solidaridad. Y lo que es válido para la escuela es también válido para la universidad. En la educación superior deben afianzarse y fructificar semillas de tolerancia sembradas desde los primeros peldaños del sistema educativo.

Otro método pedagógico consiste en enseñar las ventajas que tiene la solución pacífica de los conflictos, mostrando a los estudiantes la importancia del diálogo y la negociación. Conviendría también revisar los textos de historia para expurgar de ellos todo aquello que represente una apología de la guerra, de la fuerza bruta o de la violencia, es decir, que sería preciso reescribir la historia nacional, "desarmarla". Los grandes héroes culturales deberían figurar por encima de los héroes de las guerras, salvo aquéllos que supieron defender con entereza nuestra soberanía nacional.

Sería muy conveniente poner a los alumnos en contacto con las manifestaciones culturales de las distintas regiones del país, de manera particular las propias de nuestras minorías étnicas, a fin de que aprendan a apreciarlas y a considerarlas como parte de la cultura nacional. Las sociedades modernas tienen que aprender a armonizar el universalismo y el particularismo cultural. En saber armonizar la dimensión universal abierta y la necesaria lealtad étnica, cultural y patria, consiste el desafío del futuro, sostienen los pedagogos de la tolerancia.

Nada ilustra mejor la importancia de la tolerancia, que el siguiente poema de Bertold Brecht:

*Primero se llevaron a los comunistas,
pero a mí no me importó,
porque yo no lo era;
enseguida se llevaron a unos obreros,
pero a mí no me importó
porque yo no lo era;
luego apresaron a unos curas,
pero como yo no soy religioso
tampoco me importó...
Ahora me llevan a mí,
pero ahora ya es demasiado tarde...*

Ojalá nuestra sociedad y la humanidad, en general, superen la intolerancia que aún se advierte en muchas regiones del mundo y que dan razón a Gunther Grass cuando afirma: "El muro cayó, pero sigue habiendo un muro interior en el corazón de cada ser humano". El reto es, pues, construir una cultura de tolerancia y de paz en la mente y el corazón de todos los hombres. Para concluir este texto, conviene tener presente la definición de tolerancia que propone la UNESCO:

"La tolerancia no es nunca indiferencia pasiva ni concesión, nunca la imposición de la uniformidad a la diversidad social, nunca la transacción con la opresión o la aquiescencia al mal. La tolerancia es respeto, aceptación y aprecio de la infinita riqueza de las culturas del mundo, de nuestras formas de expresión y de los modos de ser de una persona humana. La tolerancia favorece la armonía, respetando la diferencia.

REFERENCIAS

- 1 Cita tomada del discurso pronunciado por el Dr. Malcolm S. Adiseshiah, director general adjunto de la UNESCO, en la conferencia anual de la Asociación de Escuelas de las Naciones Unidas, Naciones Unidas, Nueva York, 21 de agosto de 1970.
- 2 Miguel Escotet: *Aprender para el futuro*, Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid, 1991, p. 118 y siguientes.
- 3 Charles Hummel: *La educación hoy frente al mundo del mañana. Voluntad/UNESCO* Bogotá, 1978, p. 37.
- 4 T.W. Moore, *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Editorial Trillas, 1987, p. 87.
- 5 Naciones Unidas: *"ABC. La enseñanza de los derechos humanos"*, etcétera...

BIBLIOGRAFÍA

Pertinencia de la educación superior:

1. Álvaro Campo Cabal y Henry Yesid Bernal (compiladores): *Interacción universidad sector productivo*, Convenio Andrés Bello (CAB) Ciencia y Tecnología núm. 66, TM Editores, Santafé de Bogotá, 1998.
2. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): *La educación superior en el siglo XXI*, México, D.F., marzo de 2000.
3. Banco Interamericano de Desarrollo: *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Washington, D.C., diciembre, 1997.
4. Borrero Cabal, Alfonso: *The University as an Institution Today*, International Development Research Centre-UNESCO Publishing, Canadá, 1993.
5. Buarque, Cristovam: *La universidad en la frontera del futuro*, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, 1991.
6. Brünner, José Joaquín: *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1990.
7. Castillo Pérez, Nydia María: *Educación superior. estado y mercado de trabajo (el caso de Nicaragua) 1960-1999*, UPOLI, Managua, 1999.
8. Clark, Burton R.: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1986.
9. Courard, Hernán (editor): *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, FLACSO, Santiago de Chile, 1993.
10. Delors, Jacques et al: *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, México, D.F., 1996.
11. Didrikson Takayanagui, Axel: *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. IESALC-Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, 2000.
12. Escotet, Miguel Ángel: *Aprender para el futuro*, Alianza Editorial, Madrid, 1992.
13. Escotet, Miguel Ángel: *Universidad y devenir*, Editorial Lugar, IDEAS, Buenos Aires, 1995.
14. García Guadilla, Carmen: *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, CENDES-Nueva Sociedad, Caracas, 1996.
15. García Guadilla, Carmen: *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, Colección Respuestas núm. 2, Ediciones CRESALC-UNESCO, Caracas, 1996.
16. Gibbous, Michael: *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Banco Mundial, Education, Washington, D.C., 1998.
17. Kent, Rollin (compilador): *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*, Estudios Comparativos, Fondo de Cultura Económica, México, D.F. 1996.
18. Kerr, Clark: *The Great Transformation in Higher Education (1960-1980)*, State University of New York Press, 1991.

19. Lesourne, Jacques: *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, Colección Debate Socioeducativo, Editorial Gedisa, Barcelona, 1993.
20. Levy, Daniel C.: *La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, FLACSO-CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, editor, México, D.F., 1995.
21. Licha, Isabel: *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*, Colección UDUAL 7, UDUAL, México D.F., 1996.
22. López Ospina, Gustavo (compilador): *Universidad y mundo productivo* CRESALC-UNESCO, Caracas, 1994.
23. Martínez Rizo, Felipe: *Nueve retos para la educación superior. Funciones, actores y estructuras*, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, México, D.F. 2000.
24. Meister, Jeanne C.: *Universidades empresariales. Cómo crear una fuerza laboral de clase mundial*, Mc Graw Hill, Bogotá, 1999.
25. Orozco Silva, Luis Enrique: *Teoría de la universidad: fundamentos teóricos del quehacer académico universitario*, Universidad de los Andes, Magister en Dirección Universitaria-MDU, Santafé de Bogotá, 1996.
26. Philip G. Altbach and Zaghoul Morsy: *Higher Education in an International Perspective. Critical Issues*, International Bureau of Education-UNESCO, Garland Publishing, Inc. New York and London, 1996.
27. Philip G. Altbach and Zaghoul Morsy: *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*, Center for International Higher Education, School of Education, Boston College, Greenwood Publishing Co, Chestnut Hill, MA, 1999.
28. Serra García, Mariana y Díaz Morejón Cristóbal: *Las universidades del Caribe*, Colección UDUAL 9, México, D.F., 1999.
29. The Task Force on Higher Education and Society: *Higher Education in Development Countries-Peril and Promise*, The World Bank, Washington, D.C, February 2000.
30. Tünnermann Bernheim, Carlos y López Segrera, Francisco: *La educación en el horizonte del siglo XXI*, Colección Respuestas, IESALC/UNESCO, Caracas, 2000.
31. Tünnermann Bernheim, Carlos: *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, Colección Respuestas núm. 1, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1998.
32. Tünnermann Bernheim, Carlos: *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad Central de Venezuela, 2000.
33. UDUAL: *La universidad latinoamericana en el fin de siglo. Realidades y futuro*, Colección UDUAL 4, 1995.
34. UNESCO: *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París, 1995.
35. UNESCO: *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 1999.
36. UNESCO-IESALC: *Higher Education in the Caribbean*, Colección Respuestas 6, Caracas, 1998.
37. Villegas, Abelardo, et al.: *Políticas y estrategias para la universidad latinoamericana del futuro*, UDUAL, México, D.F. 1998.
38. Vessuri, Hebe M.C.: *La Academia va al mercado. Relaciones de científicos académicos con clientes externos*, Fondo Editorial FINTEC, Caracas, 1995.
39. Yarzabal, Luis: *Consenso para el cambio en la educación superior*, Colección Respuestas, IESALC/UNESCO, Caracas, 1999.

Calidad, evaluación y acreditación:

1. Arrfén, Juan Bautista, et al.: *Calidad de la educación en el istmo centroamericano*, UNESCO, San José, 1996.
2. Baena Paz, Guillermina: *Calidad y educación superior. Los retos para el tercer milenio*, Colección Ariel Practicum, Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.U. México, D.F. 1999.
3. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA: *Manual de autoevaluación para instituciones de educación superior. Pautas y procedimientos*, CINDA/PROMESUP-OEA, Santiago de Chile, 1994.
4. Consejo Nacional de Acreditación, Ministerio de Educación Nacional: *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*, Santafé de Bogotá, 1998.
5. El Khawas, Elaine, Jurand, Robln De Pietro y Holm, Nielsen, Lauritz: *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*, Banco Mundial, Education, Washington D.C., 1998.
6. Escotet, Miguel Ángel: *Manual de autoevaluación de la universidad*, Magister en Dirección Universitaria M.D.U., Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá, 1998.
7. Martínez, Eduardo y Escudey, Mauricio (editores): *Evaluación y decisión, multicriterio. Reflexiones y experiencias*, UNESCO-Editorial Universidad de Santiago, Chile, 1998.
8. Martínez, Eduardo y Letelier, Mario (editores): *Evaluación y acreditación universitaria. Metodologías y experiencias*, UNESCO-OUI, Universidad de Santiago de Chile, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, 1997.
9. Orozco Silva, Luis Enrique: *Elementos para la creación de un sistema nacional de acreditación*, Universidad de los Andes, Magister en Dirección Universitaria, M.D.U., Santafé de Bogotá, 1996.
10. UNESCO-CRESALC: *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*, UNESCO-CRESALC-CINDA, Caracas, 1994.
11. Vessuri, Hebe (editora), CRE-UNESCO: *La evaluación académica. Enfoques y experiencias*, Volumen 2, París, 1993.
12. Yarzabal, Luis, Vila, Ana y Ruiz, Roberto (editores): *Evaluar para transformar*, Colección Respuestas núm. 10, Ediciones IESALC-UNESCO, Caracas, 1999.

Gestión y administración de la educación superior:

1. Aldana Valdés, Eduardo: *Planeamiento universitario*, Magister en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá, 1996.
2. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA): *Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*, Santiago, Chile, 1992.
3. CINDA: *Política y gestión universitaria. El Aporte del CINDA: veinte años de cooperación académica internacional*, Santiago de Chile, 1994.
4. CINDA: *Gestión y desarrollo tecnológico: rol de la universidad latinoamericana*, Santiago de Chile, 1994.
5. De Puelles Benítez, Manuel, et al.: *Elementos de administración educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 1980.
6. Leyton, Mario: *Planeamiento educacional*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1969.
7. Motto, Paulo Roberto, et al.: *Administración de recursos humanos*, Universidad de los Andes, Magister en Dirección Universitaria, MDU, Santafé de Bogotá, 1996.

8. Pallán Figueroa, Carlos: *Universidad: gobernabilidad y planeación*, Colección Ensayos, UNAN-Universidad Autónoma del Estado de Morelia, México, D.F., 1999.
9. Romero, Luis Ernesto: *Administración superior (una aproximación a la modernización de la dirección universitaria latinoamericana)*, Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá, 1996.
10. Romero, Luis Ernesto: *Administración superior. Una aproximación a la modernización de la dirección universitaria en Latinoamérica*, Magister en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes, Bogotá, 1998.
11. Sanyal, Bikas C.: *Innovations in University Management*, UNESCO Publishing, International Institute for Educational Planning, París, 1995.
12. UDUAL: *Administración universitaria en América Latina. Una perspectiva estratégica*, Colección UDUAL3, México, D.F., 1995.
13. Villarreal, Julio: *Administración financiera y financiamiento de la educación superior*, Magister en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes, Bogotá, 1996.

Cooperación internacional:

1. Barrera Parra, Jaime: *Gestión y administración de la cooperación internacional*, Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá, 1996.
2. Buchest, Lene and King, Kenneth: *Learning from Experience: Policy and Practice in Aid to Higher Education*, CESO Paperback num. 24, The Hague, 1995.
3. CINDA: *Cooperación internacional y desarrollo científico-tecnológico universitario: impactos y perspectivas*, Santiago de Chile, 1996.
4. Gacel-Ávila, Jocelyn: *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Reflexiones y Lineamientos, OUI, AMPEI, Ford Foundation, Guadalajara, Jal., 1999.
5. Rodríguez Gómez, Roberto (coordinador): *La integración latinoamericana y las universidades*, Colección UDUAL8, México, D.F., 1998.

Pedagogía universitaria:

1. Orozco Silva, Carlos Darío: *Pedagogía de la educación superior y calidad de la docencia*, Universidad de los Andes, Magister en Dirección Universitaria M.D.U., Santafé de Bogotá, 1996.
2. PRDE/OEA-CINDA: *Pedagogía universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas*, Santiago de Chile, 1984.
3. UNESCO: *Formación pedagógica de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe*, REDESLAC: Experiencias y realizaciones, Caracas, 1988.

Modernas tecnologías educativas:

1. CRESALC, UNESCO: *Una nueva manera de comunicar el conocimiento*, Caracas, 1993.
2. García Duarte, Noemy: *Educación mediática. El potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*, Universidad Pedagógica Nacional, SEP, México, D. F. 2000.
3. Galvis Panqueva, Álvaro: *Modalidades no tradicionales de la enseñanza*, Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá, 1996.

4. Silvio, José: *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* TESALC, UNESCO, Colección Respuestas, Caracas, 2000.

Financiamiento de la educación superior:

1. ANUIES-OCDE: *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales*, Colección: Biblioteca de la Educación Superior, México 1995.
2. The Tinker Foundation Incorporated-Pontificia Universidad Javeriana: *Incentivos tributarios en la educación superior*, Bogotá, 1994.

Currículum universitario:

1. De Alba, Alicia (coordinadora): *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, Centro de Estudios sobre la Universidad, CESU, UNAM, México, 1993.
2. Peñaloza Ramello, Walter: *El currículo integral*, Universidad del Zulia, Maracalbo, 1995.
3. Torres, Turjo: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1994.

Historia de la educación superior en América Latina:

1. Tünnermann Bernheim, Carlos: *Historia de la universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba*, UNESCO-IESALC, Caracas, 1999.
2. Unión de Universidades de América Latina: *Historia de las universidades en América Latina*, Colección UDUAL, 2000, México, D. F., 2000. (Tomo I y II).

Problemática de la investigación:

1. Lemasson, Jean Plerre y Chiappe, Marta: *La investigación universitaria en América Latina*, Colección Respuestas núm. 7, Caracas, 1999.
2. CINDA: *Gestión tecnológica y desarrollo universitario*, Santiago de Chile, 1994.
3. Sadlak, Sam y Altbach, Philip G.: *Higher Education Research at the Turn of the New Century, Structures, Issues, and Trends*, UNESCO Publishing, Paris and Garland Publishing, Inc., New York and London, 1997.

Prospectiva:

1. Gabiña, Juanjo: *El futuro revisitado. La reflexión prospectiva como arma de estrategia y decisión*, Marcombo, Bolxareu Editores, Barcelona, 1995.
2. Medina, Misael: *FLUTURICA*, Colección Respuestas, núm. 11, UNESCO-IESALC, Caracas, 2000.

CURRÍCULUM

Carlos Tünnermann Bernheim

Cargos desempeñados:

1957-1959

Secretario general de la Universidad Nacional de Nicaragua (León).

1959-1964

Secretario general del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), electo por los rectores de las universidades nacionales de los cinco países de Centroamérica. Como primer secretario general de este organismo, le correspondió estructurar el "Plan para la integración regional de la educación superior de Centroamérica", que promovió la modernización de las universidades de la región en la década de los años 60.

Noviembre de 1964 a marzo de 1974

Rector, por elección del Colegio Electoral Universitario, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, por tres períodos.

1975-1977

Asesor principal y director del Programa de la UNESCO-PNUD en Colombia, con sede en Bogotá, Colombia.

1978-1979

Director del Programa Centroamericano de Desarrollo Científico y Tecnológico del CSUCA, en San José de Costa Rica.

Julio de 1979 a agosto de 1984

Ministro de Educación de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional de Nicaragua. Durante su gestión se llevó a cabo, en 1980, la gran Cruzada Nacional de Alfabetización.

Septiembre de 1984 a julio de 1988

Embajador extraordinario y plenipotenciario del gobierno de Nicaragua ante el gobierno de los Estados Unidos (Washington D.C.) y ante la OEA.

Julio-septiembre de 1987

Presidente del Consejo Permanente de la OEA.

1990-1994

Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO.

1995-2000

Miembro del Colegio de Consultores del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (París).

1998-2003

Miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokio, Japón).

1994-1999

Consejero Especial del director general de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

2000-marzo 2001

Asesor principal del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (TESALC).

1998 a junio 2001:

Presidente del Grupo Cívico "Ética y Transparencia".

1997 a la fecha:

Miembro del Club de Roma.

1998 a la fecha:

Miembro de la directiva de la Fundación Víctimas de la Guerra.

1998 a la fecha:

Miembro de la directiva de la Fundación Casa Alianza.

2000 a la fecha:

Miembro del Consejo Asesor del Sitio Histórico Ruinas de León Viejo.

2000 a la fecha:

Miembro del Consejo Internacional de la Ciudad de la Ciencia y la Educación del Estado de Zacatecas, México.

2001 a la fecha:

Presidente del Centro Nicaragüense de Escritores.

Libros publicados:

EDUCACIÓN

1. *Breve reseña de la conquista de la autonomía universitaria en Nicaragua*, UNAN, Editorial Hospicio, León, 1958 (62 páginas).
2. *La universidad: búsqueda permanente*. Editorial Universitaria de la UNAN. León, 1971. (170 páginas).
3. *La Reforma Universitaria de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA). San José, Costa Rica, 1978. (103 páginas).
Segunda Edición: publicada en Caracas, Venezuela, en 1979, por el Fondo Editorial para el Desarrollo de la Educación Superior. (113 páginas).
Tercera Edición: Editorial Distribuidora Cultural. Managua, 1983. (103 páginas).
Cuarta Edición: Caracas, 1983, FEDES. (122 páginas).
Quinta Edición: ANUIES, México D.F., 1998. (91 páginas).
Sexta Edición: Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana, 1998 (122 páginas).
4. *La investigación en la universidad latinoamericana*, Colección DESLINDE, UNAM, México, 1976 (33 páginas).
5. *La educación superior de Colombia* (en colaboración con Augusto Franco). Editorial Tercer Mundo, Bogotá, Colombia, 1978, (503 páginas).
6. *Ciencia, técnica, sociedad y universidad*, Colección DESLINDE, UNAM, México, 1978 (21 páginas).
7. *De la universidad y su problemática*. Dirección General de Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 1980. (196 páginas).
8. *Pensamiento universitario centroamericano*, EDUCA, San José, 1980 (523 páginas).
9. *Ensayos sobre la universidad latinoamericana*. EDUCA, San José, Costa Rica, 1981. (223 páginas).
10. *El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural*, Colección Pensamiento Universitario, UNAM, México, 1981 (31 páginas).
11. *Notas sobre la conceptualización de la extensión universitaria*, (con Jorge Fernández Varela y Domingo Piga) Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM, 1981. (75 páginas).

12. *Hacia una nueva educación en Nicaragua*, Ministerio de Educación, Talleres del Instituto Técnico "La Salle", León, Nicaragua, 1981 (350 páginas).
13. *Estudios sobre la teoría de la universidad*, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), San José, 1983 (532 páginas).
14. *El pensamiento pedagógico del Libertador Simón Bolívar*. Ediciones del Ministerio de Educación, 1983. (294 páginas).
15. *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la Reforma de Córdoba*. EDUCA, San José, Costa Rica, 1991.
Segunda Edición, UNESCO-IESALC, Caracas, Venezuela, 1999.
16. *Ensayos sobre la teoría de la universidad*. Editorial Vanguardia, Managua, 1990. (358 páginas).
17. *La educación de Nicaragua en la perspectiva del año 2000*, FIDEG, Managua, 1990. (365 páginas).
18. *El desarrollo científico y tecnológico de Nicaragua en la perspectiva del año 2000*, FIDEG, Managua, 1990.
19. *Universidad: historia y reforma*, Editorial de la Universidad Centroamericana (UCA), Managua, 1992 (168 páginas).
20. *La universidad hacia nuevos horizontes*. UPOLI, Managua, 1993. (194 páginas).
21. *La universidad y los desafíos del desarrollo y la democracia*, Editorial Millenium, Tegucigalpa, 1993. (122 páginas).
22. *Perspectivas del desarrollo de la educación superior en Nicaragua*, PNUD, Editorial Nueva Nicaragua, Managua, 1993 (299 páginas).
23. *Los retos de la universidad de hoy*. Consejo de Rectores de Panamá-UNESCO, Editorial Universitaria, Panamá, 1995 (110 páginas).
24. *Situación y perspectivas de la educación superior en América Latina*, ANUIES, México, D.F., 1996 (99 páginas).
25. *La educación superior en el umbral del siglo XXI*, UNESCO-CRESALC, Caracas, 1996 (143 páginas). Segunda Edición, IESALC, Caracas, 1998 (239 páginas).
26. *Los derechos humanos: evolución histórica y reto educativo*, ASDI-CSUCA, San José, Costa Rica, 1996. (150 páginas).
27. *La educación superior frente al cambio*, CSUCA, San José, Costa Rica, 1997 (230 páginas).
28. *Una nueva visión de la educación superior*, Editorial Praxis, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 1997 (55 páginas).
29. *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*, Magister en Dirección Universitaria M.D.U., Universidad de los Andes, Siglo XXI IMPRESORES LTDA., Santafé de Bogotá, Colombia, 1997 (175 páginas).
30. *Nicaragua: la educación en los noventa*, (con Juan Arrén y otros), UCA-PREAL, Managua, 1997.
31. *En el umbral del siglo XXI, desafíos para los educadores y la educación superior*. UNESCO, Panamá, 1998. (121 páginas).
32. *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior*, (con Juan Abugaltas y Luis Yarzabal). Universidad de Lima, Lima, Perú. 19...
33. *La transformación de la educación superior: retos y perspectivas*. Editorial Universidad Nacional, San José, Costa Rica, 1998. (135 páginas).
34. *La universidad: evolución histórica y visión de futuro*. Fondo Editorial CIRA, Managua, 1999. (188 páginas).

35. *Educación superior de cara al siglo XXI*, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Editorial Mirambell, S.A., San José, 1999 (134 páginas).
36. *La universidad de cara al siglo XXI*, Editorial Praxis-UNAM, México, 1999 (39 páginas).
37. *La educación general en la universidad contemporánea*, Editorial Praxis-UNAM, México, 1999 (40 páginas).
38. *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*, Fondo Editorial CIRA, Managua, 2000 (154 páginas).
39. *Desafíos del docente universitario ante el siglo XXI*, Presidencia de la República Dominicana, Consejo Nacional de Universidades, Editora Búho, Santo Domingo, 2000 (176 páginas).
40. *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad Central de Venezuela y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Imprimatur, Caracas, 2000, (286 páginas).
41. *Globalización y educación superior*, Universidad Nacional de Ingeniería, UNI, Managua, 2001.
42. *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas. (Segunda Edición)*. Editorial HISPAMER, Managua, 2001.

TEMAS HISTÓRICOS Y LITERARIOS

1. *León Viejo y otros escritos*, Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), Imprimatur Artes Gráficas, Managua, 1997 (196 páginas).
2. *Estudios darianos*, Colección Cultural del Banco Nicaragüense (BANIC), Managua, 1997 (198 páginas).
3. *La Paldeia en Rubén Darío: una aproximación*, Academia Nicaragüense de la Lengua, Managua, 1997 (90 páginas).
4. *Valores de la cultura nicaragüense*, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA) San José, Costa Rica, 1998 (177 páginas). (Primera y segunda edición).
5. *Para construir el amor (Poemas)*, PAVSA, Managua, 1998 (49 páginas).
6. *Rubén Darío y la España del '98*, UNESCO, Panamá, 1998 (36 páginas).
7. *Valores de la cultura nicaragüense, (Segunda edición ampliada)* (309 páginas), Centro Nicaragüense de Escritores. Editorial PAVSA, Managua, 2000.
8. *Rubén Darío maestro de la crónica y otros escritos darianos*, Fondo Editoria) CIRA, Colección Dariana, Managua, 2001 (141 páginas).

OTROS TEMAS:

1. *Algunos aspectos del estudio de las sociedades anónimas (tesis)*, Editorial Hospicio, León, 1957 (140 páginas).
2. *La contribución del periodismo a la liberación nacional*, Editorial Hospicio, León, 1981, (262 páginas).
3. *Gobernabilidad democrática, pobreza, seguridad humana y valores*, Fondo Editorial CIRA, Colección Sociedad y Política, Managua, 2001 (121 páginas).

Distinciones:

1. Miembro de honor de la Asociación Nacional de Abogados de México.
2. Miembro correspondiente de la Academia de Ciencias y Letras de Puerto Rico.
3. Profesor honorario de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" (la Cantuta, Perú) (1983).
4. Profesor visitante distinguido de la Universidad Autónoma de Guadalajara, México, 1977.
5. Orden al Mérito de la Universidad de Santa María, Santa María, Río Grande do Sul, Brasil (1972).
6. Orden "Isabel la Católica" del Gobierno de España.
7. Orden "Águila Azteca" del Gobierno de México.
8. Medalla de Oro de la Educación, otorgada por el Consejo Directivo de la Organización de los Estados Iberoamericanos (O.E.I) (1987).
9. Orden "Décimo Aniversario de la Revolución Popular Sandinista" (1989).
10. Orden "Miguel Ramírez Goyena" del Gobierno de Nicaragua (1989).
11. Orden de la Independencia Cultural "Rubén Darío" otorgada por el Gobierno de Nicaragua (abril de 1990).
12. Orden del Mérito Civil-Gran Cruz, otorgada por S.M. Juan Carlos I, Rey de España (1991).
13. Académico correspondiente de la Real Academia de Bellas Artes de San Telmo (Málaga, España).
14. Académico de número de la Academia Nicaragüense de la Lengua (1992). Subdirector de la Academia desde enero de 2002.
15. Académico correspondiente de la Real Academia Española (1992).
16. Relator general de la Primera y Segunda "Cumbre del Pensamiento Iberoamericano: Visión Iberoamericana 2000" (Antigua Guatemala, abril de 1993 y Cartagena, Colombia, marzo de 1994).
17. Medalla al Mérito Universitario, otorgada por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) (1992).
18. Medalla de plata de la UNESCO, otorgada por el director general de la UNESCO (1993).
19. Orden "Mariano Fiallos Gil", otorgada por el Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua (1994).
20. Orden del Mérito del CSUCA, otorgada por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (1996).
21. Beneficiario de la Beca Guggenheim en dos oportunidades (1975 y 1989).
22. Medalla de reconocimiento de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), por haber sido dos veces presidente de dicho organismo.
23. Medalla "Dioclesiano Chaves", otorgada por el Instituto Nicaragüense de Cultura, por el descubrimiento de las ruinas de la ciudad de León Viejo, primera capital de Nicaragua, fundada en 1524 y sepultada por erupción del volcán Momotombo en 1610.
24. Diploma de Reconocimiento del CSUCA por haber sido su primer secretario general (1999).
25. Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, República Dominicana, febrero de 2002.

La universidad ante los retos del siglo XXI se terminó de editar e imprimir en febrero de 2003 en el Departamento Editorial de la Coordinación General de Extensión, calle 61 núm. 526 por 66 y 66 A, centro, CP 97000, Mérida, Yucatán, México. El tiro fue de 500 ejemplares, en papel vision bond blanco de 37 kg y portada en cartulina couché blanco de 130 kg. Se utilizaron tipos de la familia palatino. Cada ejemplar consta de 280 páginas.
Impreso en Mérida, México.

