



**Tendencias
contemporáneas
en la transformación
de la Educación
Superior**

Carlos Tünnermann Bernheim



Carlos Tünnermann Bernheim es abogado y educador. Nació en Managua, el 10 de mayo de 1933. Ha sido Secretario General del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) (1959-1964); Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (1964-1974); Ministro de Educación (1979-1984); Embajador de Nicaragua ante el gobierno de

los Estados Unidos y la OEA (1984-1988); Miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO (1990-1994), Consejero Especial del Director General de la UNESCO; Asesor Principal del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, que tiene su sede en Caracas, Venezuela y Presidente del "Grupo Cívico Ética y Transparencia" de Nicaragua. Actualmente es miembro del Consejo de Administración de la Universidad de las Naciones Unidas (Tokyo, Japón) y del Club de Roma; Sub-director de la Academia Nicaragüense de la Lengua y Correspondiente de la Real Academia Española y de la Academia de Bellas Artes de San Telmo (Málaga); Doctor "Honoris Causa" por la Universidad Nacional "Pedro Henríquez Ureña", de Santo Domingo, República Dominicana, y Presidente del Centro Nicaragüense de Escritores. Es autor de varios libros sobre educación superior y literatura, siendo los más recientes los siguientes:

1. *Historia de la Universidad en América Latina. De la época Colonial a la Reforma de Córdoba*, UNESCO-IESALC, Caracas, 1999. (2da. Edición).
2. *La Educación Superior y los Desafíos del Siglo XXI*, Fondo Editorial CIRA, Managua, 1999.
3. *Universidad y Sociedad. Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2000.
4. *Desafíos del Docente Universitario ante el siglo XXI*, Presidencia de la República Dominicana, Santo Domingo, 2000.
5. *Valores de la Cultura Nicaragüense*, (2da. Edición), Centro Nicaragüense de Escritores, Editorial PAVSA, Managua, 2000.
6. *Rubén Darío: Maestro de la crónica y otros escritos darianos*, CIRA, Managua, 2001.

**Tendencias Contemporáneas
en la transformación de
la Educación Superior**

Tendencias contemporáneas en la transformación de la Educación Superior

Carlos Tünnermann Bernheim

Revisión y corrección: Anastasio Lovo.

Levantado de texto: Luz Marina Osorio.

Diseño y realización: Roberto Zúñiga / Carla Rodríguez.

Ilustración de portada: Rosa Carlota Tünnermann.

Edición al cuidado de Denis Torres Pérez.

**Editado por el Instituto de Investigaciones y Acción Social "Martin Luther King"
de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI).**

Primera edición, Managua 2002.

*En homenaje al Trigésimo Quinto Aniversario
de la fundación de la Universidad Politécnica de
Nicaragua (UPOLI).*

*En reconocimiento a la fecunda labor realizada por
el Lic. Sergio Denis García, en sus veintidós años
como Rector de la UPOLI.*

Índice

Presentación / xi

Introducción / xv

Capítulo I: 1

Tendencias Contemporáneas en la
transformación de la Educación Superior

Capítulo II: 63

Nuevos paradigmas en la Educación

Capítulo III: 100

Pertinencia, desarrollo regional y globalización:
el rol de las universidades

Capítulo IV: 122

Difusión e impacto de la Conferencia
Regional y Mundial sobre Educación
Superior (La Habana, 1996 y París, 1998)

Capítulo V: 143

La Educación Superior según el Informe
del grupo de trabajo del Banco Mundial
y la UNESCO

Capítulo VI:	179
El nuevo conocimiento, las competencias e ideales del nuevo profesional del siglo XXI	
Capítulo VII:	208
El nuevo concepto de extensión universitaria	
Capítulo VIII:	239
La Universidad Centroamericana frente a los retos del siglo XXI	
Capítulo IX:	269
Las Universidades privadas de Servicio Público en Centroamérica	
Capítulo X:	287
El legado educativo del siglo XX en Nicaragua	
Bibliografía	375

Presentación

— xi —

La Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) en ocasión de celebrar en este año 2002, 35 años de ardua labor y de fructífera existencia, se enorgullece una vez más de contar como parte de esta magna celebración con la publicación de la obra del eminente pedagogo y egregio amigo de nuestra Universidad, doctor Carlos Tünnermann Bernheim, intitulada: Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior.

Nada más propicio para una ocasión tan solemne y especial en la vida de la UPOLI que la publicación de esta valiosa, importante y pertinente obra, la cual la UPOLI podrá compartir en un gesto hermoso de comunión con la comunidad universitaria nacional y regional, que sin lugar a dudas sabrá valorar estas acuciosas informaciones, profundas reflexiones y sentidas realidades sobre el presente problemático y un futuro esperanzador de la educación superior para el mundo entero.

Esta nueva obra del doctor Tünnermann con toda seguridad está destinada a convertirse en libro de consulta permanente para la comunidad universitaria y los estudiosos de la educación, ya que el doctor Tünnermann Bernheim, hace exhaustivos análisis sobre las tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior; los nuevos paradigmas de la educación; el rol de las universidades, su pertinencia, frente al desarrollo regional y la globalización; el impacto de las conferencias regional y mundial sobre educación superior celebradas en La Habana y en París en 1996 y 1998 respectivamente; la educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO; el nuevo conocimiento, las competencias e ideales del profesional del siglo XXI; el nuevo concepto de extensión universitaria; la universidad centroamericana frente a los retos del siglo XXI; las universidades privadas de servicio público en Centroamérica y el legado educativo del siglo XX en Nicaragua.

Este importante aporte del doctor Carlos Tünnermann Bernheim a la epistemología de las ciencias de la educación, funcionará como un atalaya oportuno, porque pondrá en evidencia los grandes desafíos que en el mundo contemporáneo existen para la educación superior. Y si bien no es un manual ni un recetario, dado su densidad epistémica, su rigor científico y pulcritud en el estilo de su escritura, constituye una detallada y sabia carta de navegación para que la educación superior salga bien librada e ilumine la construcción de un mundo mejor para la humanidad.

La UPOLI aumenta su deuda de aprecio, gratitud y cariño con el doctor Carlos Tünnermann Bernheim, por su gentileza de dedicar este libro en ocasión del Trigésimo Quinto Aniversario de fundación de la Universidad Politécnica de Nicaragua, significando un reconocimiento a la modesta labor de servicio cristiano de nuestra institución, en la cual, este servidor ha cumplido 22 años como Rector, donde “las circunstancias determinaron la necesidad de este tiempo prolongado, buena parte del cual se vivió en incertidumbre y amenaza “...” porque así lo aceptó y determinó el Patronato, y porque fue de interés y necesidad por el bien institucional...”. La UPOLI ha tenido en la excelente persona del Dr. Tünnermann a un amigo incondicional, y ahora también tiene el gusto y privilegio de contar con los valiosos servicios profesionales del Dr. Tünnermann como consultor académico, de lo cual la UPOLI se siente muy honrada.

Gracias doctor Tünnermann por permitir que la UPOLI celebre esta memorable e histórica fecha haciendo cada vez más realidad su lema: “sirviendo a la comunidad”, compartiendo con la comunidad universitaria latinoamericana esta nueva obra, fruto de su noble espíritu, de su preclara inteligencia y sabiduría, y de la experiencia de toda una vida dedicada a la educación, a la lucha por la democracia y la construcción de una cultura de paz, nos referimos a su excelente persona Dr. Tünnermann.

Sergio Denis García V.
Rector-UPOLI

Introducción

Una vez más, me honra saludar un importante aniversario de la fundación de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), con la publicación de un libro de mi autoría.

En 1992 saludé el Vigésimo Quinto Aniversario con la edición de mi libro LA UNIVERSIDAD HACIA NUEVOS HORIZONTES. Cinco años después, siempre por invitación de su Rector, Lic. Sergio Denis García publiqué, en homenaje al Trigésimo Aniversario, mi obra LEÓN VIEJO Y OTROS ESCRITOS. Esta vez, para unirme a las conmemoraciones del Trigésimo Quinto Aniversario, y como un reconocimiento de mi parte a la trayectoria de la UPOLI y a la fecunda labor del Lic. Sergio Denis García, en sus veintidós años al frente de la Rectoría, sale a la luz pública, gracias al patrocinio de la UPOLI, mi libro: TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Diez capítulos integran esta obra, cuyo contenido juzgo de actualidad para contribuir al proceso de transformación en que se encuentra inmersa la propia UPOLI, así como al debate general sobre las necesarias reformas que es preciso introducir en nuestro subsistema de educación superior, para que éste responda a los cambios acelerados que se están dando en la sociedad y el conocimiento contemporáneos.

Precisamente, en el primer capítulo se alude a la necesidad de redefinir la misión misma de la universidad en el contexto del nuevo Siglo y del nuevo Milenio, siguiendo de cerca las conclusiones que al respecto aprobó la "Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI", que tuvo lugar en París, en octubre de 1998, bajo los auspicios de la UNESCO.

La transformación de la educación superior es, como afirmo en el texto, un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales,

regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo podrá dar respuestas más pertinentes mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

Los procesos de transformación de la educación superior, que en el ámbito mundial se están dando, han conducido a la aparición de lo que se ha dado en llamar las “culturas” de pertinencia, de calidad y evaluación, informática, de gestión y administración eficaz, y de apertura internacional. En el primer capítulo se analiza lo que ellas significan para los procesos de cambio de la educación superior, como también los retos que imponen la generación de Ciencia y Tecnología, al más alto nivel posible, y las relaciones de la educación superior con el sector productivo.

En el siguiente capítulo se exponen los nuevos paradigmas que inspiran hoy en día a la educación superior: la educación permanente, la cultura de paz, la educación en valores y la educación en derechos humanos. Todos estos paradigmas, a cuyo servicio debe esta la educación superior, pueden sintetizarse en la promoción del desarrollo humano endógeno y sustentable, cuya concreción más noble es la edificación de una paz firme y duradera para la humanidad, sobre la base de la justicia y la equidad para todos.

En el tercer capítulo se examina, de una manera más detallada, el aporte que la educación superior puede dar a los procesos de integración subregional, regional y continental, así como el vínculo estrecho que debe existir entre la educación terciaria y las necesidades locales del desarrollo. De manera particular se analiza el concepto de educación superior regionalizada, tan útil para el diseño de las sedes descentralizadas de las instituciones universitarias. Por supuesto, que no podía estar ausente de este capítulo el estudio del fenómeno de la globalización y los desafíos que impone a la educación superior contemporánea.

En el capítulo siguiente, tras varios años transcurridos desde la aprobación de las declaraciones regional (La Habana, 1997) y mundial (París, 1998) sobre la educación superior, se indaga sobre el impacto que estos lúcidos documentos han tenido en la educación superior latinoamericana. También se presenta un amplio cuestionario, que cada institución debería de responderse a sí misma, para medir el grado de cumplimiento, en su quehacer, de las orientaciones emanadas de los aludidos documentos.

Un capítulo del libro está consagrado al comentario de un informe que juzgo clave y que, seguramente, está llamado a tener un impacto en las políticas del Banco Mundial y de la UNESCO. Se trata del Informe del grupo mixto de trabajo Banco Mundial - UNESCO que se intitula "La Educación Superior en los países en desarrollo - Riesgo y Promesa", documento que no sólo reconoce el papel estratégico que la educación superior está llamada a cumplir en los países en desarrollo, sino que también se espera contribuya a dar un giro notable a lo que hasta ahora han sido las políticas del Banco Mundial y su virtual menosprecio al aporte de la educación superior pública o de servicio público.

Capítulo aparte reservo en mi libro al importante tema del nuevo conocimiento y las competencias e ideales del profesional del siglo XXI, cuyas consideraciones, en última instancia, abogan por un proceso de rediseño curricular y reingeniería institucional, a fin de que las universidades estén a la altura de la naturaleza del conocimiento contemporáneo y su estructura, y se introduzcan nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje en la labor docente, centrados en el sujeto que aprende y en las competencias que debe incorporar a su experiencia vital.

La extensión universitaria, apreciada como una de las tres funciones básicas de la educación superior, todas las cuales deben integrarse en lo que, en definitiva, representa el cometido de la universidad, su tarea formativa, recibe una consideración especial en el capítulo VII del libro, donde se propone un nuevo concepto de extensión universitaria, sobre la base de la estrecha interrelación universidad-sociedad y su mutuo enriquecimiento.

El capítulo VIII está dedicado a la Universidad en Centroamérica y sus retos actuales, a partir de la pregunta de si existe realmente una universidad que podamos definir como centroamericana, como una variante del género universidad latinoamericana. La respuesta que se ensaya en el libro es que el "espíritu centroamericanista" y el compromiso con la realidad de la subregión, así como la voluntad de contribuir a su desarrollo, representan los elementos definitorios que confieren especificidad e identidad a la Universidad en Centroamérica.

Un tema que tiene particular relevancia para la UPOLI es el que se aborda en el capítulo siguiente del libro: la problemática de las universidades de servicio público en Centroamérica que asumen, en la tipología universitaria, características muy particulares que hacen de ellas una categoría sui generis.

Un extenso capítulo X, y final, contiene una reseña del legado educativo que nos dejó el siglo XX en Nicaragua, a través de diferentes períodos históricos y gobiernos, desde finales del siglo XIX hasta la administración que recién acaba de entregar el poder.

Completa la obra una bibliografía básica sobre los temas más importantes de la problemática actual de la educación superior, que esperamos sea de utilidad para los lectores de este libro.

Concluyo esta breve introducción reiterando mis mejores votos por el continuo desenvolvimiento de la UPOLI, a la que auguro muchos años de éxitos académicos que consoliden, cada vez más, su prestigio nacional e internacional.

Carlos Timmermann Bernheim

Capítulo I:

Tendencias Contemporáneas en la transformación de la Educación Superior

— 1 —

Sumario:

1. Introducción.
2. Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI.
3. El Reto de la pertinencia.
4. Los desafíos de la calidad.
5. Estructuras académicas flexibles.
6. Gestión y planificación estratégicas.
7. Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
8. El reto de la generación de Ciencia y Tecnología.
9. Educación Superior y Sector Productivo.
10. La Internacionalización de la Educación Superior.

1. Introducción.

La organización y celebración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París en octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso, hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos fundamentalmente la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Se habla así del surgimiento de la "cultura de calidad y evaluación"; de la "cultura de la pertinencia", de la "cultura informática", de la "cultura de gestión eficaz" y de "cultura de apertura internacional".

La transformación de la educación superior es, pues, un imperativo de la época. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, generan desafíos muy grandes para la educación superior, a los que sólo podrá dar respuestas más pertinentes mediante profundos y sistemáticos procesos de transformación.

Los procesos de cambio que se dan en la sociedad contemporánea necesariamente influyen en el quehacer de las

universidades y de la educación superior en general. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas y les imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo. La crisis de la educación superior es, entonces, una crisis de cambio, de revisión a fondo de sus objetivos, de sus misiones, de su quehacer y de su organización y métodos de trabajo. La alternativa es, entonces muy clara: si las universidades no atienden las nuevas demandas otras instituciones lo harán, al propio tiempo que se encargarán de convertirlas en piezas de museo.

¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea? Podemos mencionar, entre otros, los siguientes:

En primer término, el reto de atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel. Las exigencias de la calidad no se contraponen, necesariamente, a la ampliación de las inscripciones, desde luego que la moderna tecnología educativa permite resguardar la calidad y, a la vez, aceptar cantidades cada vez mayores de alumnos. La educación superior a distancia está llamada a jugar un papel cada vez más importante en la tarea de enfrentar el reto cuantitativo. De ahí la variedad de experiencias que ya se han incorporado al quehacer de la educación superior actual. Sin embargo, el reto de la democratización educativa no se satisface con la ampliación de las matrículas al nivel superior, pues en realidad tal democratización hunde sus raíces en los niveles precedentes de enseñanza. La educación superior de nuestros días sigue siendo el privilegio de un segmento muy reducido de la población juvenil.

El siguiente es el reto de la pertinencia o relevancia de los estudios. La falta de correspondencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos y destrezas de sus egresados y las necesidades sociales, genera las críticas más duras en contra del sistema superior de enseñanza, cuyos costos

financieros son cada vez mayores y compiten con los destinados a los otros niveles educativos.

El equilibrio entre sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio, es otro de los retos que sólo se resuelve si todas contribuyen al logro de su misión fundamental: formar profesionales dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento. El cabal ejercicio de sus funciones aproxima la educación superior a la sociedad civil y a los sectores productivos. Las relaciones con el sector productivo y, en particular con la industria, representan un campo novedoso y promisorio para las universidades, de mutuo provecho para la Academia y para el mundo empresarial, siempre que no se olvide el carácter de bien social de la educación superior ni se pretenda reducir el papel de la Universidad al de un mero eslabón de la economía de mercado y el conocimiento a simple mercancía.

Otro reto es el de la calidad. La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada y a la sustitución del concepto de "Estado benefactor" por el de "Estado evaluador". Forma parte del llamado "discurso de la modernización". No obstante que la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades, los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana.

El reto de mejorar la administración de la educación superior ha conducido a la introducción del planeamiento estratégico como tarea normal de la administración universitaria. A su vez, la "cultura informática" implica la utilización por parte de la educación superior de todos los recursos que ponen a su disposición las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación (NTIC).

Finalmente, cabe aludir al reto de la internacionalización de la educación superior, que es un reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje.

Todos estos retos, generadores de las "nuevas culturas" que antes aludimos, necesariamente conducen a transformaciones

que afectan todo el quehacer de la Educación Superior (misión, organización, estructuras académicas, métodos de enseñanza-aprendizaje, pensum, etc.). Tales transformaciones deben plasmarse, en última instancia, en un rediseño curricular que es el verdadero termómetro para medir el grado de transformación que experimenta una institución universitaria.

2. Redefinición de la Misión en el contexto de la sociedad del siglo XXI.

La primera sección de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, aprobada en París, en octubre de 1998, está consagrada a la redefinición de las misiones y funciones de la Educación Superior y se inicia con la reafirmación de la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, mediante:

- a) **la formación de diplomados altamente calificados “ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades de la sociedad;”**

- b) **la constitución de “un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco**

de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz;”

- c) “la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;”
- d) “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;”
- e) “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;”
- f) “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.”

Estas misiones y funciones adquieren nuevas dimensiones en la sociedad contemporánea, de manera particular la *dimensión ética*. De esta suerte, la Declaración señala que los componentes de la comunidad universitaria deberán preservar y desarrollar esas funciones “sometiéndolas 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 prospectivas 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.

Las instituciones de educación superior, en la perspectiva del siglo XXI, deberán ejercer sus misiones y funciones en el pleno disfrute de sus libertades académicas y autonomía, "concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas".

Hoy en día, el reto de las universidades no se limita a asumir la problemática nacional, sino que como instituciones de la "academia mundial", deben también contribuir a la definición y tratamiento de los problemas que afectan a las naciones y a la sociedad global.

3. El Reto de la pertinencia.

El tema de la pertinencia se ha constituido en uno de los temas dominantes en el actual debate internacional sobre la educación superior. Junto con el de calidad y el relativo a la cooperación internacional, figuró en la agenda de todas las consultas regionales que la UNESCO promovió en preparación de la gran Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París a principios del mes de octubre del año pasado.

Y es que cuando se aborda el tema de la pertinencia o relevancia de la educación superior, existe a veces la tendencia a reducir el concepto a la respuesta que ésta debe dar a las demandas de la economía o del sector laboral o profesional. Sin duda, la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertinencia trasciende esas demandas 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. El concepto de pertinencia comprende así el papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que ésta espera de aquélla.

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, etc. 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. La educación superior es un fenómeno social de gran complejidad, cuyo análisis requiere instrumentos que superen los enfoques puramente economicistas o parciales y tengan presente la necesidad de encontrar puntos de equilibrio entre las necesidades del sector productivo y de la economía, las necesidades de la sociedad en su conjunto y las no menos importantes necesidades del individuo como ser humano, todo dentro de un determinado contexto histórico, social y cultural.

De ahí que la valoración de la pertinencia no sea tarea fácil, especialmente si se adopta el concepto amplio de pertinencia social, desde luego que exige examinarla no sólo en cuanto a su trabajo académico, sino también en función de los objetivos y de la misión que la educación superior debe cumplir en el seno de la sociedad contemporánea y en el actual contexto internacional. Los analistas

se refieren así a la apreciación interna de la pertinencia, que se ciñe al quehacer de sus misiones propias de docencia, investigación y extensión, y a la valoración externa, es decir, a la proyección de ese quehacer en el seno de la sociedad.

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 el autoaprendizaje, el espíritu crítico, creativo e indagador, de suerte de propiciar el aprendizaje de por vida y la educación permanente.

La pertinencia también guarda relación con las responsabilidades de la educación superior con el resto del sistema educativo, del cual debe ser cabeza y no simplemente corona. Esto 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; las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías como medios para ampliar y mejorar los servicios educativos, y las propuestas para elevar su calidad y transformar sus métodos de enseñanza. Como sugiere la UNESCO: "La educación superior debe

asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo”.

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 relación con el mundo del trabajo se haya hoy día signada por la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución. Además, el graduado universitario cada vez más debe estar preparado para integrarse a equipos multi e interdisciplinarios de trabajo. Únicamente un sistema de educación superior, suficientemente flexible, puede enfrentar adecuadamente los retos de un mercado de trabajo que cambia tan rápidamente.

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.

La *“Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”*, incluyó los siguientes conceptos en relación con la pertinencia:

- a) “La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las

instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.

- b) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.
- c) La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación
- d) En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.”

4. Los desafíos de la calidad.

La preocupación por la evaluación de la calidad de la educación superior surgió en América Latina y el Caribe en el contexto de la crisis económica que caracterizó a la década pasada. Las

restricciones que sufrió el financiamiento público de la educación superior fueron generalmente asociadas a percepciones sobre su baja calidad y pertinencia. En el debate actual, la preocupación por la calidad adquiere también singular relevancia en función de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional, de los cuales nuestros países no pueden sustraerse, y que demandan recursos humanos de la más alta calificación. De ahí que el tema sobre la calidad de la educación superior ocupe un lugar destacado en la discusión sobre las políticas en este nivel educativo. Hay quienes afirman que la crisis actual de la educación superior, que en un momento pudo caracterizarse como una "crisis de expansión" es hoy día más que todo una "crisis de calidad" y que el reto fundamental, en este inicio de siglo, será mejorar substancialmente la calidad de la educación superior.

Sin embargo, como lo señalan varios autores, la preocupación por la calidad ha estado presente desde los orígenes de las universidades. Frans A. Van Vught sostiene que el antecedente remoto de lo que hoy denominamos evaluación por pares puede encontrarse en el sistema autonómico de los Colegios ingleses y el antecedente de los procesos de evaluación externa lo hallamos en el control que el Canciller de la Catedral de Notre Dame tenía sobre los programas y los estudios de la Universidad medieval de París.¹ Pero, como nos dice Rollin Kent, "los conceptos de calidad, evaluación y acreditación son recientes en la educación superior latinoamericana y, en efecto, para la mayoría de los países. Su introducción implica, en muchos aspectos, una revolución en el terreno de la educación superior"... "Si bien, en décadas pasadas, la situación se caracterizó por "la reforma universitaria", este concepto que se refería a un movimiento de profesores y estudiantes en contra de un estado hostil y una sociedad indiferenciada, en situaciones en que la universidad a menudo era el único espacio libre para grupos de la oposición política, la reforma se traducía en democratizar la universidad internamente y en intentos (o sueños) de cambiar la sociedad desde la universidad. En comparación con este concepto de reforma, el actual debate sobre evaluación y

calidad marca un viraje radical. A diferencia de décadas pasadas, ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad, una universidad que debe rendir cuentas frente a públicos externos, y un sistema de educación superior donde actores tradicionalmente excluidos (bajo el concepto de autonomía) ahora son copartícipes o hasta protagonistas del cambio.”²

¿Qué entendemos por calidad de la educación, en general, y más específicamente por calidad de la educación superior? Jacques Hallak dice que “la palabra calidad es una de las más honorables, pero también una de las más resbaladiza en el léxico educativo”.

El diccionario de la Real Academia Española nos dice que calidad es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

Como puede verse, el concepto de calidad no es un concepto absoluto sino relativo. En el mismo va implícito el de apreciación o evaluación. Para apreciar o evaluar la calidad de un objeto, en sentido genérico, es preciso hacerlo en función de ciertas normas o estándares preestablecidos, que nos permitan juzgar su mayor o menor adecuación a los patrones o modelos de referencia.

En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arrién, “es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas”. ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990): “La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo”. Entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, este autor subraya no solo la concepción renovada de los aprendizajes sino

también el currículo contextualizado; la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores; la participación de los actores del proceso educativo; la gestión moderna de la educación y la calidad misma de la institución educativa.⁹

La calidad educativa es, pues, un concepto que requiere ser desagregado para poder analizar sus componentes y luego actuar sobre los mismos: el currículo, los métodos de enseñanza, los medios, la formación de los profesores, el ambiente pedagógico, la investigación educativa. Quizás, entonces, más que un concepto de calidad, lo que cabe es una "visión" o "apreciación" de la calidad.

En lo que respecta a la calidad de la educación superior, el Documento de Políticas de la UNESCO nos dice que "es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada"... "La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la "calidad" tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la "imagen institucional" que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general". Finalmente dice el documento, es esencial, indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Con el propósito de contribuir a lograr una terminología común en el área de evaluación y acreditación, el Centro Interuniversitario

de Desarrollo (CINDA) propone la siguiente definición de Calidad de la Educación Superior: "...conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados. Es un modo de ser de la institución que reúne las características de **integridad** (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre), **coherencia** (congruencia entre fines, objetivos, estrategias, actividades, medios y evaluación) y **eficacia** (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos)". Como puede verse, y siguiendo siempre al CINDA, la calidad de la educación superior no es un concepto absoluto sino relativo. "El referente está establecido por la propia institución, cuando define qué va a hacer, es decir, cuando define su misión, objetivos, metas y estrategias aun cuando pueda haber aspectos en los que es necesario atenerse a exigencias establecidas por agentes externos."⁴

Tyler y Bernasconi sostienen que "la lectura de las declaraciones de misión de las universidades latinoamericanas, o las funciones que las leyes de educación superior les asignan, da la impresión que todos aspiran a que las universidades sean idénticas en su fidelidad al modelo de la universidad de investigación de Estados Unidos, cuando en verdad tal modelo está fuera del alcance de la gran mayoría de las instituciones, que se dedican no a la investigación científica ni a la docencia de alto nivel, sino a la perfectamente legítima y necesaria pero, para muchos académicos, poco glamorosa tarea de producir profesionales en masa"... "El patrón de medida de la evaluación, entonces, debe ser aquello que la institución es razonablemente capaz de lograr dada su misión específica y su realidad presente. Si una universidad, por ejemplo, recluta a estudiantes académicamente desaventajados, que presentan déficits importantes en sus aptitudes intelectuales básicas, el criterio de calidad para esa institución debe ser el valor agregado, no el valor absoluto del producto final. Las instituciones de enseñanza técnica tendrán que responder a expectativas de estrechas vinculaciones con el sector industrial que en general no son aplicables a las universidades de investigación, y así sucesivamente. De esto se

sigue que no puede haber un patrón o estándar de calidad aplicable a todas las instituciones, y que el sistema de evaluación debe ser capaz de manejar diversos criterios de excelencia. Un corolario de esta regla es que la ley debe abstenerse de legislar calidad, y ello por dos razones: primero, porque es perfectamente inútil, pura letra muerta, dado que la calidad no se impone por decreto. Segundo, porque las mayorías legislativas tienen una lamentable tendencia a caer en el ilusionismo jurídico, legislando según el "modelo dorado" de la universidad de investigación".⁵

El Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior de México, ha elaborado once conceptos básicos sobre evaluación, de los cuales nos permitimos reproducir a continuación los siguientes:

1. "La evaluación no es un fin en sí misma, sino que sus resultados deben tener una utilización real y ser medio fundamental para hacer más expedita, eficiente y eficaz la toma de decisiones orientada a garantizar la calidad.
2. La evaluación de la educación superior es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona inicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones. Es, por tanto, parte fundamental de las tareas de planeación y no un proceso superpuesto para dar cumplimiento a determinados requerimientos administrativos.
3. La evaluación debe entenderse como un proceso continuo y permanente que permite mejorar, de manera gradual, la calidad del objeto de estudio, y no como un corte del que puede esperarse un conocimiento cabal del asunto a evaluar. En consecuencia, debe incorporar una visión diacrónica (a lo largo del tiempo) que permita valorar los avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones correctivas.

4. Aunque la evaluación debe ser integral y, por tanto, debe permitir valorar, gracias a su marco de referencia holístico, el objeto de estudio en relación con todos sus componentes (elementos, estructura, procesos, resultados y contexto), su tarea consiste en enfocarse hacia aspectos concretos y específicos sobre los que se desea actuar en un momento determinado. La selección de qué evaluar, depende de la naturaleza de las decisiones a tomar, del contexto situacional y de las prioridades identificadas sobre el objeto de estudio. Por tanto, deben tener también un enfoque "multi-evaluativo", mediante el cual sea posible seleccionar cualquier estrategia de evaluación, dependiendo del asunto de interés.
5. La evaluación debe ser participativa, por lo que todos los incluidos en el proceso de evaluación son tanto sujetos como objetos del mismo. La participación en el diseño, operación y análisis de resultados es factor fundamental para que la evaluación conduzca a una auténtica toma de conciencia respecto del papel que desempeña cada quien dentro de la institución. Es a través de lo anterior, como los individuos pueden plantearse derroteros comunes a fin de mejorar conjuntamente su funcionamiento.
6. En la evaluación de la educación superior es inevitable la referencia a un esquema axiológico relacionado con la naturaleza de su importante compromiso social. Por tanto, se requiere de paradigmas dinámicos que se ajusten a las condiciones cambiantes de la sociedad, tanto en lo que se refiere a sus valores y aspiraciones como a sus necesidades y demandas.
7. La evaluación no consiste en el mero acopio, procesamiento y presentación de información, sino que implica un proceso más complejo de elaboración de juicios de valor sobre aspectos relevantes. De ahí que la evaluación debe descansar tanto en el uso de indicadores numéricos como de orden cualitativo.

8. La evaluación superior debe realizarse de acuerdo a tres modalidades distintas: a) la autoevaluación, efectuada por los responsables del diseño y operación de los programas. Cuando ésta se realiza atendiendo intereses genuinos y no por presiones externas, proporciona información valiosa y detallada sobre la operación y resultados reales del programa. b) La evaluación interna, efectuada por personal de la misma institución, pero distinto del que diseña y opera los programas. Esta modalidad ofrece elementos de juicio general para comparar el desempeño de cada programa, de acuerdo a los criterios de la propia institución o de un sector de ésta. c) La evaluación externa, efectuada por personal ajeno a la institución, que es incorporar enfoques, expectativas y puntos de vista distintos a los de la institución, proporciona elementos importantes para determinar la relevancia, competitividad social del programa o de la institución.

9. La evaluación tiene diferentes propósitos y, por tanto, naturalezas distintas: a) El análisis histórico, en el que se valora la evolución, o desarrollo del objeto de estudio, a lo largo de un período determinado; b) La evaluación diagnóstica, que se centra en la valoración de la situación actual del objeto de estudio. c) La evaluación formativa, que analiza el comportamiento del programa a lo largo de sus diferentes etapas de operación y que permite tomar decisiones correctivas en cada una de éstas. d) La evaluación sumativa, que analiza decidir sobre su permanencia, eliminación o modificación. e) La evaluación prospectiva, en la que se realizan simulaciones o proyecciones para valorar los efectos probables de distintas variables sobre el funcionamiento futuro de un programa. f) La meta-evaluación, que permite determinar la validez, confiabilidad y pertinencia del proceso mismo de evaluación."

Cuando hablamos de calidad, evaluación y acreditación, nos encontramos ante conceptos interrelacionados, que no pueden

ser abordados separadamente. Como bien lo explica Luis Enrique Orozco, Vice Rector Académico de la Universidad de los Andes (Colombia), "la acreditación de instituciones de educación superior descansa sobre la autoevaluación institucional o de programas y es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan el servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el Estado, y a éste último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. El propósito de todo el proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio."⁶

Hay principios comunes a los pasos de acreditación, que podríamos resumir en: a) Respeto pleno a la autonomía; b) Voluntariedad; c) Temporalidad; d) Propósito: mejoramiento de la calidad y no control; e) Prioridad a la acreditación de programas más que de instituciones.

¿Que es la autoevaluación institucional? En los seminarios sobre acreditación universitaria convocados por CINDA en 1990 y 1991, se dijo que la autoevaluación, concebida o no como parte de un proceso de acreditación, es por sí misma un proceso amplio y abarcador por medio del cual la institución, en su conjunto, se evalúa a sí misma introspectivamente, con lealtad y objetividad. En el ejercicio de la autoevaluación analiza internamente su calidad; lo que es y desea ser; lo que de hecho realiza; cómo opera y cómo se organiza y administra. Como tal, es un proceso esencialmente formativo, que proporciona un marco adecuado para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas dentro de la institución. Esta característica la convierte en un proceso dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional. Por otra parte, al ser un trabajo eminentemente participativo, estimula el autoanálisis introspectivo en toda la gama de actores institucionales, administradores, profesores, personal administrativo, estudiantes, etc., contribuyendo a su mejor conocimiento mutuo y de su propia responsabilidad en la institución, proporcionándoles orientación y motivación para su perfeccionamiento. Además, al ser concebido como un proceso

cíclico de análisis y síntesis de los elementos que integran cada institución, tiene un carácter re-creativo e innovador".⁷

En América Latina existe una incipiente tradición de autoevaluación o evaluación de las instituciones de educación superior. En todo caso, no ha sido una práctica común, como sucede en los países desarrollados. Hay poca experiencia en relación con políticas y prácticas de evaluación, aunque recientemente existe una preocupación generalizada sobre los procesos de evaluación y acreditación que surge en el contexto de una crisis en las relaciones Universidad-Estado y Universidad Sociedad. Esta preocupación está conduciendo a la creación, en varios países de América Latina, de sistemas nacionales de acreditación. (Brasil, Colombia, México, Argentina, Chile y recientemente El Salvador).

Llevan razón quienes sostienen que la introducción de la evaluación de la educación superior, especialmente en la forma de acreditación, representa hoy en día una realidad y una necesidad global.

Veamos en primer lugar, algunas experiencias de acreditación europeas y de los Estados Unidos:

- a) El sistema holandés de evaluación descansa en la autorregulación por las propias instituciones, más que por el gobierno.
- b) El Sistema francés cuenta con el Comité Nacional de Evaluación (CNE) creado en 1984. Es una entidad independiente del gobierno y de las instituciones. Se encarga de controlar la calidad de la educación superior. Se basa fundamentalmente en evaluaciones externas, con uso amplio de la evaluación por pares.
- c) El sistema de educación superior inglés es uno de los más evaluados. La evaluación está muy relacionada con la asignación de recursos financieros. El objetivo final es asegurar un sistema de educación de alta calidad y costos eficientes que satisfaga las necesidades sociales y económicas de la nación. Hay en este sistema un uso muy intenso de indicadores de desempeño.

- d) En los Estados Unidos la acreditación es voluntaria, no gubernamental, con énfasis en la revisión por pares y organizado por entidades y servicios especializados de carácter privado. Además, tiene carácter temporal; cada acreditación dura 5 años. Hay más de 50 agencias de acreditación no gubernamentales debidamente reconocidas, que operan a nivel nacional.

En cuanto a los modelos de evaluación, existen dos sistemas dominantes: i) el Modelo de indicadores, que se basa en la selección de un número determinado de indicadores de rendimiento que se aplican tanto a la docencia como a la investigación, con el objeto de establecer un orden jerárquico de las instituciones y programas. Se inspira en un régimen punitivo, pues vincula sus resultados con el financiamiento. Es el que se aplica en el Reino Unido de la Gran Bretaña; ii) el Modelo de Autoregulación, parte de la premisa de que el proceso debe ser asumido por las propias instituciones, con el objeto de mejorar su calidad y de garantizar a la sociedad la confiabilidad de sus programas académicos. Comprende la autoevaluación y la evaluación externa; y iii) el Modelo conceptual ideal, que está centrado en un criterio de calidad establecido según un prototipo teórico basado en un conjunto de conceptos generales complementarios entre sí. Está fundamentalmente orientado a la acreditación de instituciones. A este modelo responde el Sistema Nacional de Acreditación de Colombia, como veremos después.

En América Latina, podemos mencionar los siguientes sistemas de acreditación:

- a) **Argentina:** Existe un “Sistema Universitario Nacional”, que en principio comprende todas las instituciones de educación superior del país, aunque no se adhieren a él las más grandes y tradicionales universidades públicas (Buenos Aires y Córdoba). En su evolución ha pasado por dos fases. En una primera fase, la experiencia de acreditación fue promovida desde el Estado,

a través del Ministerio de Educación (1992) y produjo una reacción defensiva de parte de las universidades que vieron amenazada su autonomía académica. En una segunda fase, se dio un proceso interactivo de negociación entre el Ministerio y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). De acuerdo con las nuevas reglas, las Universidades deben crear instancias internas de evaluación institucional que se complementa con evaluación externa, a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o de entidades privadas creadas con este fin. Las universidades conservan su plena autonomía para definir sus propias metodologías e instrumentos de evaluación. Dicha Comisión es un organismo descentralizado del Ministerio de Educación, que acredita, mediante evaluaciones externas, carreras de grado y de postgrado y, además, califica la viabilidad de los "proyectos institucionales" de las nuevas universidades privadas, provinciales o nacionales. La acreditación tiene carácter voluntario.

- b) **Bolivia:** En 1995 se estableció el "Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación", pero falta la reglamentación. Una Universidad Pública, la Universidad Mayor de San Ramón y una privada, la de Santa Cruz, han desarrollado importantes procesos de autoevaluación institucional.
- c) **Brasil:** En este país, los establecimientos privados de educación superior están sujetos a la supervisión del "Consejo Federal de Educación". Los Estados Federales supervisan las universidades estatales y municipales de su jurisdicción. Los programas de investigación y postgrado están sujetos a la evaluación y acreditación de una agencia autónoma del Ministerio de Educación federal, el CAPES, que cuenta con treinta años de experiencia. Su énfasis es el mejoramiento del personal docente y de la investigación. La dificultad en Brasil para crear un sistema nacional, al nivel de pregrado, proviene de la gran variedad de

programas e instituciones, lo cual dificulta el funcionamiento de un organismo central y la definición de indicadores. El liderazgo lo llevaron, en los años ochenta y principios de los 90, las Universidades de Brasilia y Federal de Campinas, donde funciona hoy en día un programa de postgrado en evaluación. Luego, el Ministerio de Educación creó la Comisión Nacional de Evaluación bajo dos principios rectores: adhesión voluntaria y no vinculación con el financiamiento. En 1995, el Ministerio de Educación y Cultura creó el Examen Nacional de Cursos (ENC). Este sistema es obligatorio y generó mucha resistencia, especialmente de los estudiantes, pero se impuso como instrumento legal de un Estado de inspiración neoliberal, evaluador y controlador, que se ajusta a mecanismos de mercado.

- d) Colombia: Ley 30 de 1992 de Educación Superior, creó el “Consejo Nacional de Educación Superior” y se le asignó la función de poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación y definir las funciones del Consejo Nacional de Acreditación. El Decreto 1904 de 1994 creó el Consejo Nacional de Acreditación, como un sistema voluntario, eminentemente académico y temporal, inspirado en el mejoramiento de la calidad y el respeto a la autonomía de las instituciones.
- e) Chile: El Sistema de Educación Superior de Chile es heterogéneo y fragmentado y carece de un proceso de acreditación nacional bien establecido. En la actualidad coexisten tres sistemas: a) El de “verificación”, que aplica el Ministerio de Educación a los Centros de Formación Técnica; b) El de “examinación”, que aplica el Consejo Superior de Educación a las instituciones y universidades privadas, creadas después de 1990, pero que no es verdadera acreditación, pues es para supervisarlas por 6 o 10 años, hasta que la institución obtiene su autonomía. Las Universidades estatales y las privadas con financiamiento estatal

no están sometidas a ningún procedimiento oficial, pero la mayoría ha iniciado procesos sistemáticos de autoevaluación.

- f) **México:** En 1989 se creó la "Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior" (CONAEVA), del cual hemos visto los conceptos generales que orientan sus sistemas de evaluación. En 1990 se produjo el primer documento en relación a los procesos de evaluación y acreditación. Con el impulso de ANUIES se inició una primera etapa de autoevaluación institucional, con manuales elaborados por la Comisión Nacional. A su vez, en 1993 se creó el CENEVAL, que involucra al gobierno, ANUIES y los colegios profesionales para administrar los exámenes nacionales de ingreso y egreso. En 1996 se inició el análisis de una propuesta para crear un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación promovida por ANUIES. La propuesta enfatiza el mejoramiento de la calidad. El impacto del TLC ha llevado a buscar asociaciones con organismos de acreditación de los Estados Unidos.
- g) **Costa-Rica:** En este país han sido las propias universidades, asociadas en el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) las que en virtud de un Convenio crearon el "Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior" (SINAES), en pleno ejercicio de su autonomía. En efecto, el CONARE, en su sesión celebrada el 23 de marzo de 1993 (Sesión N^o 07-93) aprobó el Convenio para la creación del SINAES, cuyos tres objetivos fundamentales son: (a) Coadyuvar al logro de los principios de excelencia establecidos en la legislación nacional y al esfuerzo que realizan las instituciones universitarias por mejorar la calidad de los programas y carreras que ofrecen; (b) mostrar la conveniencia que tiene para las instituciones universitarias someterse a un proceso de acreditación y propiciar la confianza de la sociedad costarricense en los programas y carreras acreditados, orientándola también con respecto a la calidad de las diferentes opciones de educación superior; (c) certificar el

nivel de calidad de las carreras y de los programas sometidos a acreditación, garantizando la eficiencia, calidad de criterios y estándares aplicados en ese proceso.

El SINAES estará dirigido por un Consejo integrado por ocho representantes. Cuatro son por las universidades estatales y los otros cuatro por las universidades privadas. Una vez nombrados por consenso entre las universidades que representan, los miembros del Consejo gozan de plena independencia de criterio en el ejercicio de su función. Duran en sus cargos cuatro años, pudiendo ser reelectos por períodos iguales y sucesivos en forma indefinida. El Consejo tiene, entre otras funciones, las siguientes: (a) atender y acreditar programas y carreras, respetando la individualidad, autonomía y fines de la institución universitaria solicitante; (b) elaborar, aprobar, actualizar y vigilar el estricto cumplimiento de los procedimientos, estándares y criterios de evaluación aplicables a la acreditación, la autorregulación y la autoevaluación; (c) realizar, por lo menos cada cinco años, un proceso de autoevaluación de criterios, procedimientos y estándares empleados en los trámites de acreditación, con la supervisión de un organismo externo especializado en la materia; (d) mantener informadas a las instituciones universitarias y a la comunidad nacional acerca de los procedimientos y criterios que se emplean en los trámites de acreditación y cualquier otro aspecto de interés general; y (e) informar al Consejo Nacional de Rectores el resultado de los estudios de acreditación realizados a las universidades estatales y al Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada.

- h) **El Salvador:** La República de El Salvador, por decreto presidencial dictado a través del Ministerio de Educación del 10 de marzo del 2000, reglamentó la integración y funciones de la "Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de Instituciones de Educación Superior." La Ley de Educación

Superior de 1995 introdujo en la educación superior salvadoreña la evaluación institucional y la acreditación. La Comisión está integrada por siete miembros y goza de autonomía de acción en su cometido. El subsistema de acreditación académica es un componente del Sistema de Supervisión y Mejoramiento de la Calidad Académica de la Educación Superior. Los miembros de la Comisión son nombrados de mutuo acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior. Tienen derecho a solicitar acreditación todas las instituciones de educación superior legalmente establecidas. Las instituciones acreditadas tendrán acceso a programas de asistencia e incentivos fiscales.

- i) CSUCA: El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) ha creado un "Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior" (SICEVAES), que abarca las universidades estatales asociadas al CSUCA, cuyos objetivos son, entre otros, los siguientes: "1. fomentar en las universidades miembros del CSUCA una cultura de autoevaluación y rendimiento de cuentas, orientada al mejoramiento de la calidad de las instituciones, sus programas y carreras, a fin de que éstas contribuyan de manera más efectiva al desarrollo e integración de los países de la región, para mejorar la calidad de vida de la población centroamericana; 2. lograr consenso entre las universidades miembros sobre los criterios, factores e indicadores para evaluar la calidad de programas e instituciones de educación superior. Y desarrollar colectivamente instrumentos de evaluación de dicha calidad; 3. promover, armonizar y coordinar procesos de autoevaluación y evaluación externa por pares académicos entre las universidades miembros, tanto a nivel institucional como de programas; 4. avanzar hacia la acreditación internacional de la calidad de instituciones, programas y carreras de educación superior de América Central.

El SICEVAES cuenta con un Comité de Coordinación Regional, integrado por los vicerrectores académicos de las universidades y una Comisión Técnica de Evaluación integrada por 9 académicos con formación y/o experiencia en evaluación de la educación superior, seleccionados por las universidades miembros del CSUCA. Las principales realizaciones, hasta hoy, del SICEVAES son las siguientes: "Actualmente existen 64 programas en autoevaluación y 7 universidades en autoevaluación institucional. Hay previsiones presupuestarias para atender el proceso en mayoría de instituciones asociadas. Se han realizado las primeras visitas de pares externos (1 institucional y 1 prog. En I semestre del 2000; se prevé 11 programas y 1 institucional en II semestre). También se ha iniciado desarrollo del banco de pares académicos externos (base de datos, poco menos de 300 a la fecha). Regional y extrarregional). Se han elaborado los Proyectos de Convenio Marco para el funcionamiento del SICEVAES y el Proyecto de Reglamento del Convenio del SICEVAES.

5. Estructuras académicas flexibles.

A nivel mundial se observa, principalmente en las últimas décadas, una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica que permitan a la educación superior una mejor respuesta a los requerimientos de la sociedad y una mejor adaptación de su quehacer a la naturaleza de la ciencia contemporánea.

Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales de las cátedras, las facultades, las escuelas, los departamentos y los institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada,

en un sinnúmero de compartimientos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.

Como bien lo ha hecho ver el ex Rector de la Universidad Javeriana, P. Alfonso Borrero S.J.: “constante histórica ha sido —desde la Edad Media— la estructuración de las universidades en base a la clasificación de las ciencias y de las profesiones.”

Existe una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers quien, como señala Borrero, advirtió con intuición genial los peligros que subyacen bajo el criterio de clasificación ramificada y divergente de las ciencias, que ha originado su explosión y el divorcio entre sus distintas especialidades: “En consecuencia, Jaspers apunta y estimula el criterio antitético y unitario de clasificación, como más indicado para lo que llamaríamos la interdisciplinariedad, que conduce a la unidad del saber en correspondencia a la unidad del ser.”

La estructura de las primeras universidades medievales muestra desde luego sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con las disciplinas que en esa época habían adquirido su propia fisonomía: Medicina, Leyes, Teología y Artes. Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de Artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos en las otras. Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de Teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de Derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleans) o bien a los de Medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían, tuvieron el carácter de totalidad, y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien renovó la enseñanza mediante la introducción de los

métodos experimentales, propició un excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros. Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales.

Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por varios siglos más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo. Naturalmente, a las facultades de origen medieval (Teología, Medicina, Derecho y Artes) se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a lo largo de los años.

La estructura puramente profesionalista, en la que cada facultad o escuela correspondía a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales; facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades desarrolladas por un acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás, y sin duda, la departamentalización le proporcionó el personal especializado que urgentemente requería. La demanda de especialistas de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos

y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto se advirtieron los riesgos que implica la departamentalización, susceptible de convertirse en rígida compartamentalización, que acentúa la fragmentación del conocimiento en pequeñas comunidades de científicos inclinados a la superespecialización y la autosuficiencia. Se hizo ver que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta, evidentemente, exige un tratamiento pluridisciplinario. En la discusión contemporánea del tema se ha subrayado que la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no concuerda con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporánea, esencialmente pluri o interdisciplinaria. También se critica la posibilidad de que la departamentalización conduzca al manejo comercial de la producción de conocimiento en las universidades.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países (Brasil, por ejemplo) las cátedras han sido abolidas por precepto legal; en otros lugares se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (Centros o Divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (Humanidades, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias del Hombre, etc.); en otras experiencias se suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por "escuelas de Estudios" (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite esa interdisciplinaria, que es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho

tiempo. Pero es en nuestros días cuando adquiere especial actualidad como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C.P. Snow, publicó su célebre ensayo "Las dos Culturas", inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica. A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el interés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran "cruzar la línea Snow". La discusión sometió a dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas. En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del "todo universitario"; el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad; la duplicación y dispersión innecesaria de esfuerzos; rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etc. Todo esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber.

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad no sólo es una consecuencia de la evolución del conocimiento sino también una reacción en contra de los vicios del "departamentalismo" y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitarias. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento; y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad

y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es la que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación con el Seminario sobre la Interdisciplinariedad en las universidades, que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del Seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión internacional sobre la interdisciplinariedad. ("Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades" Léo Apostel et al ANUIES, 1975).

En su contribución al Seminario de Niza, el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

"El nivel inferior podría ser llamado **multidisciplinariedad** y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Esta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción."

Piaget reserva el término interdisciplinario para designar el segundo nivel, "donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia lleva a interacciones reales, es decir hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo."

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la "transdisciplinariedad", la cual, "no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre

proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable...”

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario estriba, entonces, en que mientras lo pluridisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos.

“Mientras que la pluridisciplinariedad es más bien una práctica educativa, la interdisciplinariedad es un principio y esencialmente una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación.”

La interdisciplinariedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo XX. En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra; la Universidad de Wisconsin Green-Bay, en los Estados Unidos; la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un solo tema: la salud y sus problemas; de esta suerte, agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas); el programa de enseñanza de las ciencias fundamentales no se concibe como un servicio, como es el caso de muchas Facultades de Medicina, sino como parte integrante de un programa general. También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad Libre de Bruselas (Bélgica); el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá); los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá); el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en

Quebec (Canadá); el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia); el Departamento de Música de la Universidad de París en Vincennes, Francia; el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum; los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra); etcétera. En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá. También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdisciplinariedad, como el diseño por Erich Jantsck para el Instituto Tecnológico de Masachussetts.

6. Gestión y planificación estratégicas.

Los especialistas definen la planificación estratégica como “una metodología explícita para traducir la estrategia corporativa en un conjunto articulado de planes y programas de acción para cada una de las unidades de planificación, comprometiendo a todos los niveles de autoridad jerárquica de la institución. También se puede conceptualizar como un proceso a través del cual la organización define o redefine sus cursos de acción hacia el futuro, a mediano y a largo plazo, lo que permite jerarquizar sus objetivos y proveer los medios para lograrlos” (Plan de Desarrollo de la Universidad del Valle, Colombia, 1989).

Como lo hemos dicho antes, la planificación estratégica forma parte de la gestión moderna de las instituciones de educación superior. Las universidades, y demás instituciones de educación superior, son organizaciones. De ahí que se esté transfiriendo a su administración una serie de conceptos e instrumentos que provienen de las teorías más modernas sobre la administración de las organizaciones, entre ellas el concepto de estrategia. “Aunque esta conceptualización, nos advierten los especialistas, se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente utilizable en instituciones educativas en general y a las universidades en particular”⁶. A su vez, Luis Ernesto Romero nos dice: “El hecho de que la disciplina administrativa haya surgido

en principio para resolver los problemas de las organizaciones productivas, no le resta posibilidades para su aplicación en otro tipo de organizaciones sociales como la universidad. Para la comprensión de los fenómenos organizacionales de cualquier institución, es necesaria una perspectiva organizacional y de gestión administrativa, que enriquezca el análisis de las actividades específicas que desarrolla para cumplir sus fines.”

Todo lo anterior nos lleva a enfatizar la importancia que para la planificación estratégica tienen la “visión de la universidad” y su “misión”.

“El concepto de gestión estratégica, nos recuerda Luis Ernesto Romero, Profesor del Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes (Santafé de Bogotá), no es tan novedoso como pareciera. En efecto, desde la década de los años 60s., diversos autores, especialmente norteamericanos, habían establecido la importancia de considerar el entorno o contexto económico, social, tecnológico y legal dentro del cual esta opera, para definir en consecuencia, cursos alternativos de acción —denominados estrategias— para cumplir sus finalidades institucionales y configurar entonces la estructura interna mas apropiada para alcanzarlos. Sin embargo, es en la década de los años 70s., cuando alcanza su mayor auge tanto en la conceptualización teórica como en su aplicación en organizaciones empresariales. En el caso de su utilización como herramienta de gestión en las instituciones universitarias, de nuevo es en Norteamérica en donde se inicia y alcanza un auge relativo la gestión estratégica y una de sus herramientas en particular, la denominada planeación estratégica. Esta herramienta, considera un proceso participativo de formulación de las estrategias de supervivencia, crecimiento y desarrollo de una organización a través de las siguientes fases que se observan en el gráfico siguiente (Ver gráfico en página siguiente).

Los especialistas en administración y planificación de la educación coinciden en señalar que en todo plan de desenvolvimiento universitario, generalmente existen las siguientes fases: a) La determinación de los objetivos, tarea que tiene que

Proceso de planeación estratégica universitaria

- | | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | 2. Análisis del Entorno
Oportunidades y
Amenazas | |
| 1. Finalidades
Misión y
Visión | 4. Análisis DOFA
Externo e interno | 5. Plan
Estratégico de
la Universidad |
| | 3. Análisis Interno
Fortalezas y
Debilidades ^o | |

ver con la visión de la institución y sus misiones, con el rumbo o dirección que se le quiera imprimir. En resumen, saber a dónde se quiere llegar. b) La evaluación o apreciación de las condiciones actuales y de las tendencias pasadas y futuras. Para saber a dónde se quiere llegar hay que saber cuál es el punto de partida, en qué condiciones nos encontramos y con qué medios se cuenta. Todo ésto tiene que ver con los diagnósticos de situación y la proyección de tendencias. c) Cumplidas las tareas anteriores, es preciso evaluar las distintas posibilidades, es decir, los diferentes cursos de acción posibles teniendo en cuenta los recursos, oportunidades, fortalezas y debilidades. d) La siguiente etapa es la definición de la estrategia, que tome en cuenta todos los elementos anteriores, que promueva el desenvolvimiento equilibrado de la institución y cohesionen todos sus componentes. e) Luego viene la etapa de ejecución del Plan y los diferentes programas de que se compone. El éxito de la ejecución dependerá tanto de la disponibilidad de los recursos como de un liderazgo adecuado en la dirección y administración de la institución. f) Finalmente, viene la etapa de evaluación de los

resultados y retroalimentación del proceso de planificación, que es un proceso permanente, y luego los ajustes del Plan ¹⁰.

Vale la pena tener aquí presente dos recomendaciones del Dr. Eduardo Aldana, dirigidas a las universidades que desean introducir en su gestión la planificación estratégica. Ellas son a) Dedicar un gran esfuerzo inicial al estudio y desarrollo de una cultura organizacional, mucho más propensa al aprendizaje y al cambio; y b) hacer del proceso de planificación estratégica un proceso de aprendizaje. El Dr. Eduardo Aldana define la planificación estratégica como "...un proceso de reflexión sobre la entidad, de tal manera que, poco a poco, en la medida que la entidad aprenda sobre sí misma, pueda ella ir generando su propio mecanismo de planeación y conformando su propio destino."

Antes de concluir esta sección, quizás sea oportuno subrayar que cuando se trata de instituciones educativas, el diseño curricular es "el eje de la planeación estratégica", desde luego que el currículo es el que "establece el vínculo principal entre los aspectos académicos y administrativos en una institución, caracteriza su desarrollo y perspectiva como tal, define los vínculos con la sociedad y materializa en gran medida las políticas educativas de la institución"¹¹.

La planificación estratégica permite a la institución disponer de un **Plan Prospectivo de Desarrollo Institucional**. Pero recordemos que para ella lo más importante es el proceso y el aprendizaje o proceso pedagógico que éste implica, más que el documento o libro-plan.

El Plan arranca del diagnóstico situacional y del análisis de tendencias, luego define los objetivos y estrategias; calendarios de ejecución, presupuestos, y métodos para la evaluación de la ejecución, que más tarde permitan retroalimentar el proceso e incorporar los ajustes que vayan siendo necesarios.

Además, suelen elaborarse planes operativos para cada una de las unidades de la institución, que integrarían el **Plan Operativo General**.

El Plan estratégico suele comprender varios proyectos. Cada proyecto tiene su correspondiente plan operacional. “Este se define, según Romero, como el proceso mediante el cual, cada una de las tácticas que conforman los proyectos del plan estratégico se desglosan en metas específicas. Estas permiten la programación a corto plazo y la asignación de los recursos que permitan ponerlos en marcha y ejecutarlos. La experiencia muestra que con las formulación de planes operacionales o tácticos es posible asegurar la ejecución de los proyectos estratégicos de la institución.”

7. Los retos de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En un trabajo reciente José Joaquín Brünner sostiene que en el contexto de una globalización caracterizada por los procesos que resultan de la difusión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), particularmente las tecnologías de redes, hay cinco dimensiones de contexto en que las transformaciones en curso son de envergadura y representan un desafío para la Educación Superior latinoamericana del siglo XXI: 1. Acceso a la información; 2. Acervo de conocimientos; 3. Mercado laboral; 4. Disponibilidad de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) para la educación superior; 5. Mundos de vida. Sobre Acceso a la información, Brünner nos proporciona los datos siguientes: “En América Latina el número de personas que el año 2000 accedía a Internet se estima en 15 millones, esperándose que aumente a 75 millones para el año 2005. Luego, el problema para la educación en la actualidad no es dónde encontrar la información sino cómo ofrecer acceso sin exclusiones a ella y, a la vez, enseñar / aprender a seleccionarla, a evaluarla, a interpretarla, a clasificarla y a usarla”. En lo que respecta al Acervo de conocimientos, Brünner subraya que la educación es más que transmisión y adquisición de conocimientos y el cultivo de la inteligencia lógico-matemática. Envuelve valores, desarrolla prácticas y comportamientos, forja el carácter, reconoce el rol formativo de las emociones en los procesos de aprendizaje, busca promover la maduración de múltiples capacidades humanas

y facilitar que la persona las explote en todas las dimensiones posibles". A su vez, los Cambios en el mercado laboral, implican que las personas necesitan ahora formarse para unas trayectorias laborales inestables y, seguidamente, con probable rotación no sólo entre puestos de trabajo si no a veces, incluso, de tipo de ocupación y sector de la economía. En primer lugar, se producen cambios en las estructuras de empleo, es decir, en la distribución de ocupaciones entre distintos sectores. No sólo se requieren más competencias sino frecuentemente nuevas y diferentes, lo que pone en jaque a los sistemas educacionales y de formación profesional. En lo que concierne a la Disponibilidad de las NTIC para la educación, "la configuración, los ritmos y las proyecciones de la educación superior están cambiando rápidamente mediante el uso de las NTIC, particularmente las tecnologías de red. Se estima que en los Estados Unidos más de 3 mil instituciones ofrecen cursos en línea. 33 de los estados poseen, al menos, una universidad virtual. Más de un 50% de los cursos emplea el correo electrónico como medio de comunicación y al menos un tercio usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo. Algunos países en desarrollo caminan en la misma dirección. De hecho, las 6 mayores universidades a distancia se encuentran localizadas en esta parte del mundo; en Turquía, China, Indonesia, India, Tailandia, África del Sur e Irán (ITU 1999). Finalmente, la expresión "Mundos de vida", se refiere, "de una manera quizá menos evidente, a que la educación debe hacerse cargo de la transformación que experimenta el contexto cultural en que ella se desenvuelve; es decir, del contexto de sentidos y significados que le permite funcionar establemente en relación a sus propios participantes —alumnos y docentes— y la familia y la comunidad".

Y esto nos lleva a examinar el papel que jugarán en el próximo siglo las modernas tecnologías de la comunicación e información, aplicadas a la Educación Superior.

Dos reflexiones previas nos merece este importante tema. En primer lugar, es preciso evitar que una sobreestimación de las potencialidades que ofrecen dichas tecnologías, produzca

un detrimento en la apreciación del papel del docente. Estas tecnologías deben siempre ser vistas como instrumentos, como medios de apoyo al profesor y nunca como sustitutos del mismo.

La relación personal y real docente-discípulo es fundamental y no puede jamás ser reemplazada por la relación virtual máquina-usuario. En segundo lugar, la necesidad de evitar que la introducción de estas tecnologías genere una nueva forma de exclusión o de diferenciación entre los "infohaves" y los "havenots", o como dicen otros, entre los "cyberhaves" y los "havenots".

Hechas estas advertencias, lo que no pueden de ninguna manera las instituciones de Educación Superior, y por ende sus docentes, es negarse o resistirse a la utilización de tales tecnologías, que bien usadas amplían considerablemente sus posibilidades de acceso a la información y al intercambio académico enriquecedor, así como su radio de acción docente. Tenemos que aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías. Piénsese en lo que ellas significan para renovar y hacer más eficaz la educación superior a distancia. Como afirma el profesor venezolano, Dr. Miguel Casas Armengol: "El envolvente espacio virtual no deja ninguna opción en esta materia, y es la contrapartida comunicacional de la globalización económica" ¹². No hacerlo sería automarginarse de la llamada "ola informatizada".

Estimo oportuno reproducir aquí algunos conceptos muy interesantes del Dr. Casas Armengol sobre la urgencia de transformar las universidades ante el reto que les plantean los cambios que se están dando en la sociedad contemporánea. "A pocos años de finalizar este Siglo y un Milenio, la fuerza mundial más importante en las últimas décadas ha sido un cambio incensante acelerado, a veces inesperado y con frecuencia traumático. Este cambio penetra casi todos los sectores sociales, políticos, científicos y tecnológicos, haciendo irrelevantes y obsoletos, conceptos que durante muchos años se consideraron como indiscutibles. En esta situación, la universidad tradicional, que durante años ha tenido evoluciones generalmente lentas, se ve ahora forzada a emprender rápidamente una reestructuración

integral de sus instituciones y sistemas, para dar respuesta a nuevas demandas. De no hacerlo, tenderá a ser sustituida por nuevas instituciones, formas y mecanismos de enseñanza, información y entretenimiento, de mayor eficiencia para utilizar productivamente el potencial educativo de las nuevas tecnologías informativas”.

“Una sociedad informatizada exige, agrega Casas Armengol, que sus universidades investiguen las implicaciones de este cambio tan radical y modifiquen sustancialmente sus estructuras y los enfoques curriculares para formar a los intelectuales, profesionales y líderes que deberán dirigir y actuar en esta sociedad tan diferente.” ...“Lo que resulta más destacado en estas nuevas organizaciones (las redes académicas) es que ellas están construidas sobre la premisa de que la información y el conocimiento de cualquier tipo imaginable puede ser enviado, recibido, almacenado y posteriormente recuperado, sin ninguna limitación geográfica, gracias a las telecomunicaciones, la computadora y otras tecnologías complementarias. Por consiguiente, esto significa el “fin de la torre de marfil”, y de la “universidad aislada y autocontenida”, exaltando al mismo tiempo la necesidad institucional de una gran capacidad “Relacional”, que le permita interactuar continua y efectivamente con los contextos institucional, nacional e internacional. El radio de acción de cada universidad ya no quedará limitado a un “campus universitario” y algunas extensiones o centros locales. Por otra parte, los académicos de la universidad ya no serán exclusivamente los ubicados en los edificios de la institución, lo cual permitirá el uso óptimo de esos recursos. Sin duda, frente a estas nuevas condiciones, resultará necesario reconsiderar profundamente, los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje y las redes cooperativas nacionales e internacionales.”

“Implementando el desarrollo tecnológico educativo, aparecen ahora con gran fuerza, tres elementos que representan grandes cambios en la estructura y funcionamiento de la universidad contemporánea. Ellos son:

- a) La nueva *"Superautopista de Información"*: se refiere a un conjunto de modernas tecnologías que permiten la distribución electrónica de texto, video, datos y voz, a través de numerosas y gigantescas redes de telecomunicaciones. Internet, Bitnet, Hipertexto, Hipermedios, World Wide Web, Correo Electrónico, Foros, etc. son sólo algunas de las enormes posibilidades de este totalmente nuevo mundo, donde fronteras y distancias ya no representan limitaciones para la información, la comunicación, la cultura, el entretenimiento y especialmente, para la educación. Estas nuevas posibilidades que ya están implantadas en casi todos los países del mundo, rompen dramáticamente con el aislamiento característico de los tradicionales "campus universitarios" y cambian la naturaleza fundamental de la educación superior."

James W. Hall (1996) un educador norteamericano, hace la observación de que las universidades tradicionales son instituciones de *"Convocación"*, es decir, para unos pocos seleccionados que pueden usarlas, juntando en un solo sitio los recursos de académicos, estudiantes, libros y facilidades; como tales, (estudiantes y profesores), ellos son los poseedores y beneficiarios de esos recursos, que generalmente resultan poco accesibles para las personas externas al campus respectivo. Por contraste, dice el mismo autor, las universidades actuales de la era del computador y de la información, son instituciones de *"Convergencia"*, caracterizadas por un amplio acceso, multiplicidad y replicabilidad de sus diversos recursos.

- b) La *"Clase Global"*: Teles (1993), argumenta que las nuevas tecnologías pueden ser usadas para preparar mejor a la gente para la era de la información, a través del desarrollo de un curriculum que no solamente se refiere a aspectos que surgen de la sociedad informatizada, sino que también se pueden emplear esas tecnologías de tal manera que los usuarios

desarrollen y obtengan las destrezas necesarias dentro de esta nueva sociedad. De esta forma, los cursos pueden ser contruidos usando diferentes especialistas y materiales, provenientes de todo el país, la región o el mundo, pudiendo utilizarlos para informaciones, discusiones y cuestionamientos. Por su parte, también los alumnos podrán provenir de amplias áreas geográficas, todo lo cual ratifica lo dicho anteriormente en relación a la globalización del conocimiento y de la educación.

- c) La *"universidad virtual"*: Las nuevas tecnologías hacen innecesario que la instrucción sólo ocurra en un recinto determinado (salón de clases o campus) y permiten que un alumno, usando los medios tecnocomunicacionales, pueda individualizar su aprendizaje, lograr un alto grado de interacción y superar las dimensiones y rigideces de tiempo y espacio, todo lo cual representa una *"realidad virtual"*, que está transformando de raíz la educación universitaria. La universidad virtual es una realidad inmediata que no requiere esperar al Siglo XXI".

Finalmente, Casas Armengol nos dice que *"conviene señalar algunos de los elementos y consideraciones que representan factores importantes, en lo relativo a la necesidad de nuevas formas para el aprendizaje y la enseñanza. Ellos son los siguientes:*

En primer lugar, suponer que un futuro profesional pueda aprender al principio de sus estudios y en el nivel de Licenciatura, todo lo que él va a necesitar en su vida activa, es ignorar totalmente al mundo actual con su extraordinaria movilidad y complejidad, las cuales afectan casi todos los campos del saber. En muchas disciplinas, el conocimiento pertinente se modifica substancialmente en menos de una década y esta tendencia continuará progresivamente. Algunas sociedades tienen planteada la necesidad de que la Licencia para ejercer profesionalmente, sea concedida sólo por algunos años y que ella deberá ser renovada mediante exámenes y nuevos conocimientos. Por consiguiente, los Planes de Estudio

deberán ser rediseñados y contemplar procesos continuos y de por vida para todas las carreras universitarias

“En segundo lugar resulta cada vez más evidente que en el proceso instruccional, es más importante aprender que enseñar. Esta afirmación no pretende desestimar la validez de la enseñanza y de sus métodos, pero considerándola ahora como un apoyo que gira alrededor del aprendizaje. Por consiguiente, las Teorías de: Aprendizaje, Aprender a Aprender (sustituyendo a los Métodos de Estudios), Solución de Problemas, Comunicaciones, Creatividad, Tecnologías Informativas, Autoevaluación, etc., adquieren una señalada y creciente importancia.

“En tercer lugar, se ha constatado experimentalmente que no existe una sólo “Inteligencia” sino “Múltiples Inteligencias” (musical, kinésica-corporal, matemática-lógica, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal) y ello tiene consecuencias en las diversas formas de aprender y de allí la importancia de las teorías sobre individualización del aprendizaje.

“En cuarto lugar, el aprendizaje activo intenta lograr un “aprendizaje profundo” en vez de un “aprendizaje superficial” característico de la enseñanza convencional, basado en la simple memorización de la información, enfoque todavía predominante en muchos estudios universitarios profesionales.

“En quinto lugar, la introducción de los procesos de interactividad, en sus diversas formas y posibilidades, facilita un aprendizaje dinámico y relevante que permite también una mayor individualización.”

8. El reto de la generación de Ciencia y Tecnología.

Para hacer ciencia y generar tecnologías necesitamos disponer de recursos humanos de nivel superior o, como bien dice el Dr. Luis Enrique Orozco, de la Universidad de Los Andes en Bogotá, se requiere “incrementar la inteligencia social, de lograr la formación de una *“alta inteligencia”* para la ciencia y la tecnología y de disponer de nuevos liderazgos que puedan orientar y ejercer protagonismos afianzados en el conocimiento y en una ética de la inteligencia”.

Son las instituciones de Educación Superior las que tienen a su cargo, entre otros, el cometido de formar esa "alta inteligencia" para la ciencia y la tecnología y, como agrega el Dr. Orozco, de "aumentar la capacidad social y cultural de los pueblos para mantener un flujo adecuado entre los mecanismos de producción, de asimilación y consumo de los productos del conocimiento. Capacidad que exige, a su vez, una fuerte institucionalización de la ciencia y una adecuada disponibilidad de "sistemas de información". ... "La capacidad de aprendizaje individual y colectivo constituye uno de los factores esenciales para la adaptación activa y crítica de cualquier país a las condiciones nuevas de la evolución mundial". ... "Hacia adelante, lo que distinguirá a las sociedades como a las personas será su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento. Los países necesitan a sus universidades y demás instituciones de Educación Superior para avanzar confiadas hacia un futuro menos incierto. Para ello estas últimas tendrán que re-inventarse o desaparecer" ¹³.

La responsabilidad es muy grande, desde luego que en nuestros países las Universidades son la columna vertebral del sistema científico-técnico; en ellas se lleva a cabo el 85% de la investigación que tiene lugar entre nosotros.

En América Latina y el Caribe, la situación de la Ciencia y la Tecnología la podemos resumir en los puntos siguientes:

- a) Según el Informe Mundial de la Ciencia (UNESCO, 1996) el porcentaje promedio en Investigación y Desarrollo (I&D), para América Latina, estuvo en 1992 en el orden del 0,4% del P.I.B., o sea uno de los más bajos a nivel internacional. La misma tasa fue de 1,4% en Italia y Canadá en 1991, y en 1994 sobrepasó el 2.0% en países como Francia (2.3%) Estados Unidos (2.5%) y Japón (2.7%). Ningún país de América Latina alcanza el 1% del P.I.B., recomendado por la UNESCO hace más de veinte años, siendo Brasil el que más se aproxima (0.88%) ¹⁴.
- b) El número de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I&D en América Latina es apenas de 20 por cada millón

de habitantes, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización alcanza a 1.300 y en la Unión Europea a 2.000 por cada millón. Por lo tanto, no puede sorprender que la región contribuya solamente con un 1.3% de la producción científica mundial ¹⁵.

- c) En América Latina la inversión en Ciencia y Tecnología es financiada principalmente por el Estado y se mueve entre un 55% (Chile) hasta un 95% (Argentina).

- d) En cuanto a los estudios de postgrado, Carmen García Guadilla nos proporciona los datos siguientes: "Los postgrados comprenden los cursos de especialización, maestrías y doctorados, existiendo en la región un total de más de 8 mil programas, siendo las maestrías las que más presencia tienen, ya que representan el 51% del conjunto de programas. En términos de matrícula, la región cuenta con un total de más de 180 mil estudiantes de postgrado, de los cuales el 75% pertenece al sector público. En el caso de los doctorados casi toda la matrícula (cerca del 90%) pertenece al sector público. En esta dimensión por tanto, el desarrollo de este cuarto nivel educativo también ha sido mérito del sector público. Ahora bien, este pequeño pero importante desarrollo que ha tenido el nivel de postgrado en la región, engloba grandes disparidades entre los países. Brasil y México representan los casos que destacan por encima de los demás, habiendo otros cinco países que ocupan rangos intermedios: Colombia, Perú, Venezuela, Chile, Argentina y Cuba. En el resto de los países —la gran mayoría centroamericanos, además de Paraguay y Uruguay— la magnitud de matrícula es pequeña. En primer lugar, se encuentra Brasil, que se destaca por encima de todos los países y que tiene casi el 30% de la matrícula total de la región. Este país —junto con México— forman el grupo de países que conforman el 71% de la matrícula de maestría y doctorado de toda la región. Un segundo grupo de países está conformado por Argentina,

Chile, Colombia, Perú y Venezuela, con matrículas de doctorado y maestría de tamaño más reducido; y, por último, el total de los diez países restantes que sólo cuentan con alrededor de un 5% de la matrícula regional de maestría y doctorado”¹⁶.

El número de alumnos de postgrado representa cerca del 3% del total de la matrícula de nivel superior. En Canadá es el 13%. En América Latina los candidatos al doctorado representan el 17% del total de la matrícula de postgrado. El resto se distribuye entre maestrías y especialidades.

e) *La problemática latinoamericana de la investigación*: Jean Pierre Lemasson y Martha Chiappe, en el libro que recientemente les publicó el IESALC-UNESCO, la resumen en los puntos siguientes:

i) Concepción individualista predominante. Ni la investigación ni el postgrado suelen ser concebidos de manera integrada. La misma investigación universitaria tiende a ser fragmentada y está lejos de ser concebida como un sistema;

ii) Tampoco existe una articulación satisfactoria entre la investigación y los estudios de postgrado, aunque el postgrado suele ser el ámbito natural de la investigación. Pero se observan buen número de proyectos de investigación totalmente desconectados de los programas de postgrado. En Brasil, el CAPES tiene, entre sus misiones, promover la mayor sinergia posible entre ambos sectores, asegurando la articulación universitaria entre estudios de postgrado e investigación;

iii) Tendencia a marginar, en los programas de financiamiento, la investigación en Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes, privilegiando a las Ciencias Naturales, las Exactas y las Ingenierías. También es notorio el predominio de la investigación aplicada sobre la básica.

y las Ingenierías. También es notorio el predominio de la investigación aplicada sobre la básica.

iv) Las Universidades, fundamentalmente las públicas, representan la columna vertebral de la investigación científica de la región. "La investigación universitaria es altamente concentrada y en la mayoría de los países dos o tres universidades, generalmente públicas, constituyen casi la mitad del sistema". Las Universidades privadas, salvo las llamadas de élite o de mayor prestigio, suelen estar ausentes de las tareas investigativas. A las Universidades destinan casi 50% de sus fondos las entidades estatales encargadas de financiar la Ciencia y la Tecnología. La comunidad científica regional es estimada en unas cien mil personas, de las cuales el 80% se encuentra en las Universidades, principalmente públicas.

v) Los analistas reconocen que, en términos generales, no existen en América Latina indicadores fiables de evaluación de la productividad científica. Además, generalmente hay poca información sobre los proyectos de investigación y las publicaciones científicas. El sector productivo suele no tener conocimiento de las investigaciones universitarias ni de sus posibilidades para generar las tecnologías que necesitan. Este sector vive casi totalmente a expensas de tecnologías importadas.

vi) De un total de 470,000 profesores universitarios en América Latina, solo 31.000 tienen un doctorado, o sea el 6,6%.

vii) Como conclusión de este diagnóstico, los autores citados sostienen, y comparto su opinión, que si deseamos fortalecer el desarrollo científico y técnico de América Latina tenemos que fortalecer substancialmente, con recursos y personal, la investigación universitaria y ligar ésta más estrechamente a las problemáticas nacional y a los requerimientos del sector

productivo, porque “es a nivel de los estudios de postgrado, particularmente a nivel del doctorado, que se juega el desarrollo a mediano y largo plazo de la investigación”¹⁷.

9. Educación Superior y Sector Productivo.

Las relaciones entre la educación superior y el mundo laboral, el sector productivo y la sociedad civil en general, se ha vuelto uno de los temas más presentes en el actual debate internacional.

Insertamos a continuación unos conceptos sobre el tema tomados de un trabajo de Houssine Dridi y Manuel Crespo, profesores de la Universidad de Montreal, publicado en el Vol. N°2, 1999 de la revista EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD, del IESALC: “La interacción de la universidad con su medio ambiente es una función vital. El sector económico constituye uno de los principales polos y parece sobrepasar las fronteras habituales. De hecho, después que la universidad tomó conciencia de la continua agravación (a la que previó ponerle fin), y en forma particular de la acumulación de déficits, la deterioración de las infraestructuras, la insuficiencia de los créditos otorgados a la investigación y la dificultad de renovar el cuerpo de profesores, las relaciones con el sector privado fueron reinvertidas. Las restricciones presupuestarias tuvieron una influencia certera en la administración de las universidades y en el sentido de una mayor abertura hacia el sector económico. Éstas tuvieron, en el fondo, un efecto acelerador y catalizador (Crespo, 1996).

“Las relaciones entre la universidad y la empresa conocieron un importante impulso en los años 90. Ellas son, de ahora en adelante, formales e institucionalizadas (Portaria, 1996). Esta institucionalización que marca el refuerzo de los vínculos universidad / industria, está considerado por la OCDE (1996) como uno de los fenómenos más notables de la última década. Esta nueva configuración está subentendida por la creación de oficinas de relaciones, la reorganización de la misión de la universidad, la puesta en servicio de una estandarización contractual, la ayuda a la invención y a la obtención de certificados (Crespo, 1996), la multiplicación de los centros de excelencia, la construcción de

tecnópolis de proximidad universidad / empresa y, finalmente, por la elaboración de enfoques de relaciones públicas.

En Europa, varios programas son financiados por los gobiernos y las empresas de países miembros, a manera de ejemplo, el programa "Sócrates" (Beernaert, 1997) destinado a la ayuda de cooperación universitaria y a los intercambios de estudiantes. Este programa apoya a una sesentena de "redes temáticas" que organizan las cooperaciones entre universidades y entre universidades y empresas. En Canadá, las políticas de los diferentes gobiernos provinciales y el federal, motivan la puesta en marcha de programas de formación profesional y de centros de excelencia o de grupos-laboratorio. El gobierno canadiense inició después de 1982, un enfoque de adaptación de la mano de obra y los criterios de financiamiento exigen cada vez más, una asociación que se desarrolle hacia los programas de formación sobre medida y negociados entre la universidad y la empresa.

En los Estados Unidos, la colaboración entre la industria y la universidad está muy arraigada. En ese país, la puesta en juego de la mundialización ha sido considerada desde varios años. En Suecia, en donde el número de publicaciones científicas bate el récord después de Suiza (Postel'Vinay, 1999), la industria financia el mayor volumen de la investigación-desarrollo de los países de la OCDE. La parte más importante del financiamiento está destinada a la investigación en los sectores juzgados como estratégicos, particularmente desde el punto de vista de la industria.

La UMAP (Movilidad Universitaria en el Asia y el Pacífico) está considerada como uno de los proyectos más importantes para este espacio transregional. entre los objetivos esenciales se encuentra el desarrollo de las relaciones institución / empresa, en el dominio de la educación cooperativa, y el de modelos de prácticas que les permitan a los estudiantes e investigadores universitarios el pasar un tiempo en una empresa de un país de la región. Haddad (1998), estima que el acceso a la formación continua o a la formación a lo largo de toda la vida, pasa por la asociación entre los

establecimientos de enseñanza superior y el sector económico tanto a nivel de la formación como al de la investigación.

La universidad debe, entonces, ser abierta, innovadora y anticipadora para participar en lo esencial de la sociedad sobre los planos local, nacional, transregional e internacional. Ella debe operar alternativas y prioridades para una cooperación internacional medida, que repose en un principio asociativo y en la búsqueda colectiva de soluciones. Las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior y las empresas parecen ser, hoy en día, inevitables. El potencial de la enseñanza superior para participar en la reestructuración industrial y en el relance económico no necesita ser demostrado. Se admite también, que esas relaciones comportan al menos la ventaja de un enriquecimiento de las prácticas de enseñanza y de investigación, pero ellas deben ser analizadas constantemente por los universitarios, a fin de disponer de los indicadores necesarios para la protección de la misión esencial de la universidad y de su autonomía”.

El especialista mexicano, Dr. Axel Didriksson, en su último libro *“La Universidad de la Innovación”* (Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2000), sobre el tema de la investigación científica y sus interacciones con la industria, escribe los conceptos siguientes: “Desde hace unas dos décadas, con mayor prontitud, la educación superior y universitaria han empezado a ser re-interpretadas y re-valoradas desde una perspectiva estratégica, sobre todo por su articulación con la producción de conocimientos de frontera en la ciencia y la tecnología, por los requerimientos hacia ella de la planta productiva, de servicios e industrial y la internacionalización de la transferencia de conocimientos e información.

Esta función de entidades productoras de conocimiento útil, se ha convertido en el paradigma que ha modificado el perfil de las universidades e instituciones de educación superior de diferente tipo y nivel para impulsar y consolidar sus sectores de fortaleza, sobre todo en la formación de un genérico “recursos humanos” y en la investigación experimental y aplicada, en vista a la constitución

de lo que se ha dado en denominar la transición hacia una "sociedad del conocimiento".

Estos cambios se han expresado como una "segunda revolución académica", en donde los resultados de la investigación científica son trasladados a propiedad intelectual, a mercancías comercializables y a desarrollo económico.

El tema de las relaciones Universidad / Sector productivo está estrechamente relacionado con el de la pertinencia de la educación superior, es decir, de su capacidad de respuesta a las necesidades de todos los sectores de la sociedad, entre ellos el mundo laboral o del empleo. Sin duda, las instituciones de educación superior tienen que tener muy en cuenta la naturaleza cambiante del mundo del trabajo, pero en vez de preparar para determinados empleos, deben preparar la "empleabilidad" y analizar las grandes direcciones del mundo del trabajo. La "empleabilidad" demanda, como lo dice el documento preparado para la Mesa Redonda sobre "Las exigencias del Mundo del Trabajo", hacer hincapié en las capacidades y la flexibilidad en la formación. Esto, en última instancia, se refleja en el diseño curricular: "Evidentemente, dice el documento, las voces más francas afirman que los graduados deberían adquirir competencias generales, deberían cultivar las capacidades sociales y de comunicación, deberían estar preparados para el empresariado y, por último, deberían ser flexibles. Si examinamos en detalle la profusión de las propuestas formuladas en diversos países por los empleadores, los comités que estudian el futuro de la educación superior y la mayoría de los investigadores que analizan las conexiones entre la educación superior y el trabajo, se espera de los graduados que:

- sean flexibles,
- sean capaces de contribuir a la innovación y a ser creativos, y estén dispuestos a ello,
- sean capaces de hacer frente a las incertidumbres,
- estén interesados en el aprendizaje durante toda la vida y preparados para ello,

- hayan adquirido sensibilidad social y capacidades de comunicación,
- sean capaces de trabajar en equipos,
- estén dispuestos a asumir responsabilidades,
- estén animados de un espíritu de empresa,
- se preparen para la internacionalización del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas,
- sean polifacéticos en capacidades genéricas que atraviesen diferentes disciplinas, y tengan nociones en campos de conocimiento que constituyen la base de diversas capacidades profesionales, por ejemplo las nuevas tecnologías”.

10. La Internacionalización de la Educación Superior.

La cooperación internacional entre las instituciones de educación superior es una consecuencia de la naturaleza misma del conocimiento contemporáneo, que no tiene fronteras. Bien se ha dicho que “el Estado tiene fronteras y el conocimiento horizontes”. En realidad, cada vez más somos parte de la “*academia mundial*” y ninguna institución universitaria puede cerrarse a los contactos internacionales sin condenarse a quedar al margen de los avances del conocimiento.

La cooperación internacional también puede ser una fuente de nuevos recursos académicos, de equipos, bibliografía y hasta de recursos financieros. Pero, a la par que se reconoce la enorme importancia que tiene hoy en día la cooperación internacional hay, al mismo tiempo, un replanteamiento de su naturaleza y propósitos.

Al referirse a la cooperación internacional para la educación en general, el ya citado Informe de la Comisión Delors dice lo siguiente: “La globalización de las actividades, que es la característica señalada de nuestra época, pone de manifiesto la amplitud, la urgencia y la imbricación de los problemas a que se enfrenta la comunidad internacional. El crecimiento demográfico acelerado; el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio; la persistente pobreza de gran parte de la humanidad; la opresión, la injusticia y la

violencia que aún padecen millones de individuos exigen medidas de corrección de gran envergadura. Únicamente una cooperación internacional renovada en su espíritu y reforzada en sus medios podrá aplicarlas. Irreversible, la globalización exige respuestas globales, y edificar un mundo mejor —o menos malo— es hoy en día más que nunca asunto de todos”.

Sobre el debate contemporáneo sobre la cooperación internacional, Axel Didriksson afirma: “Durante los últimos años, la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior se ha intensificado notablemente. Esto se debe, principalmente, a los nuevos requerimientos de la integración geoeconómica de recursos humanos de alto nivel en mayor cantidad y calidad, como una respuesta de las naciones al fenómeno de la interdependencia económica, el cambio tecnológico en la producción, las telecomunicaciones, la informática y el nuevo valor que han adquirido los conocimientos. En los países que están integrándose en bloques regionales o subregionales, la cooperación en la educación superior ha buscado construir nuevos programas multilaterales comunes concentrados en el aprendizaje de idiomas, la vinculación universidad-empresa y sobre todo en la movilidad académica y estudiantil, de forma variada y multiplicada. El éxito del programa ERASMUS de la Unión Europea, por ejemplo, se ha debido al requerimiento reconocido de que la movilidad académica regional es un factor clave para elevar los niveles de calidad de los aprendizajes, extender la calidad del servicio y establecer nuevos compromisos interinstitucionales y nacionales de mutuo beneficio. Esto mismo ha obligado a las instituciones de educación superior a desarrollar políticas de atención a los migrantes estudiantiles y académicos, a mejorar sus sistemas de equivalencias y reconocimiento internacionales para sus ofertas de formación y de manera más general a situarse en un sistema de adquisición de prestigio tanto internacional como nacional y regional.”...“En la Unión Europea se ha hecho hincapié en que, para fines de cooperación comunitaria, deben prevalecer los principios de equidad más que los de igualdad de tratamiento, de responsabilidad compartida y

de reciprocidad, dentro de un marco de referencia basado en el concepto de subsidiariedad, tal y como lo define el artículo 3.B del Tratado de Maastrich”.

De ese nivel de interés dan cuenta la serie de programas multilaterales que se han puesto en marcha, como BRITE, ESPRIT, COMETT, ERASMUS, LUZINA, PETRA, DELTA, EURYDICE, EUROTECHNET, entre otros. Hacia los países del Este y Centro de Europa se han activado programas como TEMPUS y COPERNICUS, y se han formulado esquemas de movilidad estudiantil para relacionar Europa con América Latina, Estados Unidos de América y Canadá.

En la región norteamericana, también se han realizado algunos ensayos de cooperación común; éste, es el caso de las discusiones, reuniones y acuerdos suscritos por México, Estados Unidos de América y Canadá en el marco de la suscripción del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC o NAFTA). En este sentido, los tres gobiernos han mostrado interés en promover la excelencia académica y la comprensión entre las culturas bajo la idea de una cooperación trilateral.”

Para finalizar, vamos a referirnos a lo expresado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y su Marco de Acciones Prioritarias en relación con la cooperación internacional. La Declaración Mundial dice lo siguiente:

- a) El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica de los idiomas extranjeros, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.

- b) Los principios de la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre las instituciones de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en situaciones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Habría que rectificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

El Marco de Acciones Prioritarias, a su vez, señala:

- a) Deberá concebirse la cooperación 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 deberían 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 países pobres en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior debe prever la creación de una estructura

o un mecanismo apropiados para promover y gestionar la cooperación internacional.

- b) La UNESCO y otras ONG que actúan en el campo de la educación superior, los Estados Miembros mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberían promover *la movilidad universitaria internacional* como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber, inclusive mediante un fuerte apoyo al plan de trabajo conjunto (1999-2005) de los seis comités intergubernamentales encargados de la aplicación de convenios regionales sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior, y por medio de una acción cooperativa en gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur, las necesidades de los países menos adelantados y de los pequeños Estados, que carecen de establecimientos de educación superior o tienen muy pocos.
- c) Los establecimientos de educación superior de los países industrializados deberán esforzarse por concentrar acuerdos de cooperación internacional con establecimientos homólogos de países en desarrollo, en particular con los de los países menos adelantados. En el marco de esa cooperación los establecimientos deberán esforzarse por garantizar un reconocimiento justo y razonable de los estudios cursados en el extranjero. La UNESCO deberá adoptar iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consistiría en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO,

fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales.

- d) La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, deberá tomar medidas para *paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos*. En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias de la fuga de cerebros. Deberá ponerse en marcha una vigorosa campaña, mediante el esfuerzo concertado de la comunidad internacional y basada en la solidaridad universitaria, que debería centrarse en el regreso al país de origen de universitarios expatriados y en la participación de voluntarios universitarios (profesores recién jubilados o jóvenes universitarios en principio de carrera) que deseen enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo. Al mismo tiempo, es fundamental apoyar a los países en desarrollo en sus esfuerzos para construir y consolidar sus propias capacidades educativas.

Notas

1. Frans A. Van Vught: *Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso*, en Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria, Hebe Vessuri Editora, Volumen 2, CRE-UNESCO, 1993.
2. Rollin Kent Serna: *Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas*. Documento preparado para la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, noviembre de 1996.
3. Juan Bautista Arrén: *Reflexiones sobre la Educación*, Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) y UNESCO, Managua, 1995, p.5 y ss.
4. CINDA: *Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior*. Pautas y procedimientos, Santiago de Chile, 1994 p. 45.
5. Lewis A. Tyler y Andrés Bernasconi: *Evaluación de la Educación Superior en América Latina - Tres Órdenes de Magnitud*. Harvard Institute for International Development Harvard University, 1999, p. 16.

6. Luis Enrique Orozco: *Acreditación institucional y de programas*, Universidad de los Andes, 1995.
7. UNESCO-CRESALC-CINDA: *Acreditación universitaria en América Latina*, CRESALC, Caracas, 1994, p.54.
8. *Ibidem*: p. 5
9. Luis Ernesto Romero es autor de un *Manual sobre Planeación Estratégica*, diseñado sobre la base del modelo original de la Escuela de Negocios de Harvard, el cual fue posteriormente adoptado y modificado por varios autores, entre los cuales cabe mencionar el norteamericano Fred David, quien lo denominó "Modelo DOFA de Planeación Estratégica".
10. Ver: Manuel de Puelles Benitez et al: *Elementos de Administración Educativa*, Ministerio de Educación, Madrid, 1980, p. 105 y ss.
11. José Lavandero: *Curso de Diseño Curricular*, Universidad de la Habana, Cuba, 1995.
12. Miguel Casas Armengol: *Impostergable transformar la Universidad venezolana*, Caracas, octubre de 1996 (fotocopiado).
13. Luis Enrique Orozco: *Inteligencia para la Ciencia y la Tecnología*, Santafé de Bogotá, Enero de 1998, (fotocopiado).
14. José Joaquín Brunner: *La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio*, en revista *UNIVERSIDADES, UDUAL*, N° 16, Julio-Diciembre de 1988, p.p. 23 a 31.
15. Juan Pierre Lemasson y Martha Chiappe: *La investigación universitaria en América Latina*, Ediciones IESALC/ UNESCO, Caracas, 1999.
16. Carmen García Guadilla: *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*, CRESALC-UNESCO, 1996 p. 69 y ss.
17. Jean Pierre Lemasson y Martha Chiappe: *Op. cit.* p. 299.

Capítulo II:

Nuevos Paradigmas en la Educación

Sumario:

1. Los Paradigmas.
2. La Educación Permanente.
3. La Cultura de Paz.
4. La Educación en Valores: Reto Pedagógico.
5. La Educación en Derechos Humanos.
6. Educar para la tolerancia.

1. 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 por 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 autorespeto 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, etc.

En esta exposición vamos a limitarnos a los paradigmas encaminados a dar un nuevo sentido a todo el proceso educativo, teniendo presente que a ustedes ya les fueron 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, esta exposición 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.

2. 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, por cuanto 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. Adishesiah, 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 a 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".

A la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida. A la idea de la educación como fenómeno escolar sucede la idea de que la educación impregna todas las actividades humanas. El trabajo, el ocio, los medios de comunicación de masas, la familia, las empresas, las bibliotecas, las salas de cine, etc., son agentes que de un modo u otro afectan el proceso educativo de las personas durante toda su vida. "Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo" ².

Miguel Angel 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 educativas”³.

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”⁴.

Tampoco debe confundirse la educación permanente con la educación recurrente o *iteractiva*, 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 condición 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., ex 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 enfatizan 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.

Los cuatro pilares de la educación, según el Informe, serán: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Y las tres dimensiones de la educación serán: la dimensión ética y cultural; la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica.

3. 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 consubstancial 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 Profesor Federico Mayor, 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, etc. 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 bandera, 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. Este 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.

3.1 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, a 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, corresponden 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 a nivel 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 socio-económicas de los conflictos armados y las guerras y se permita así la construcción de un mundo mejor para el conjunto de la humanidad.”

3.2 ¿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 personas, 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 a 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 quizás 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 a nivel nacional y en el ámbito 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 implementación 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 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.”

4. 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 rol 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, forma valoralmente. A su vez, Pedro Ravela sostiene que “no hay tarca 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 hace ⁶.

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 "contracurriculum" o "curriculum 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:

- Una pedagogía de la interdisciplina. Ésta sola demanda pone en jaque a todo el sistema escolar, organizado por disciplinas.
- 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. —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. —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. —Una pedagogía de la pregunta. Se trata de un cambio de época, de una etapa de incertidumbres, donde hay más preguntas que respuestas. —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. —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. —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. —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, a nivel internacional sobre la educación en estos valores, de dimensión planetaria: paz, democracia y 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 están afectando a la humanidad, en este 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.

5. 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 llevamos dicho 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 suscita, 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 a 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", etc..

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, etc... 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 Unidas⁶ 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 Arto. 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, etc); contar la historia de las Naciones Unidas, del UNICEF; cultivar plantas y destacar la importancia de ahorrar agua; crear “Centros de interés” en torno a la alimentación, la vivienda, el transporte, la vida familiar, etc y comparar con lo que sucede en otros países; hacer viajes imaginarios a otros países, etc...

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 doce y los dieciocho 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 amplias 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”.

6. Educar 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.

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 consistente en enseñar las ventajas que tiene la solución pacífica de los conflictos, mostrando a los estudiantes la importancia del diálogo y la negociación. Convendría 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,
peró 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 esta sección, 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.”

Notas

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. Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser*. Alianza Universidad - UNESCO, Madrid, 1973, p. 220.

3. Miguel Escotet: *Aprender para el futuro*, Publicaciones de la Fundación Ciencia, Democracia y Sociedad, Madrid, 1991, p. 118 y sigs.
4. Charles Hummel: *La educación hoy frente al mundo del mañana*. Voluntad\UNESCO, Bogotá, 1978, p. 37.
5. T.W. Moore, *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Editorial Trillas, 1987, p. 87.
6. Naciones Unidas: *ABC. La enseñanza de los Derechos Humanos, etc..*