

Prefacio *Director General de la UNESCO*
Editorial *Cecilia Braslavsky*

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Educación para todos: ¿un sueño posible? *Lene Buchert*

DOSSIER: LA EDUCACION PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

Convivencia como armonización de ley,
moral y cultura *Antanas Mockus*

¿Están preparados nuestros jóvenes? *Alejandro Tiana*

Un análisis crítico de la investigación comparativa
en educación *Aaron Benavot*

Aprender a vivir juntos en Ghana y África occidental:
problemas y soluciones *Chris Ameyaw Akumfi*

Aprendizaje para la convivencia:
parte integrante de la educación cívica *Moncer Rouissi*

Construcción de la paz y educación para la paz:
experiencias locales, reflexiones globales *Swee-Hin Toh*

Conflictos constructivos: el aprendizaje de la tolerancia
como fundamento de la democracia *H.C. Werner Weidenfeld*

Conclusiones de la Conferencia Internacional de Educación

TENDENCIAS/CASOS

Un estudio sobre la interacción en el aula
en las escuelas primarias *Kalafunja Mlang'a O-saki*
de la República Unida de Tanzania *y Augustine Obeleagu Agu*

PERFILES DE EDUCADORES

Yves Brunsvick (1921-1999) *Jean-Pierre Regnier*

ISSN 0304-3053

Vol. XXXII, n° 1, marzo 2002

PERSPECTIVAS

121

Vol. XXXII, n° 1, marzo 2002

UNESCO
OIE

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO VEINTIUNO
121

DOSSIER

LA EDUCACION



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXII, n° 1, marzo 2002

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país.

CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

ALEMANIA

Profesor Wolfgang Mitter

Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung

ARGENTINA

Sr. Daniel Filmus

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA

Profesor Phillip Hughes

Australian National University, Canberra

AUSTRALIA

Dr. Phillip Jones

Universidad de Sydney

BOLIVIA

Sr. Luis Enrique López

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Sra. Lydia Nyati-Ramahobo

Universidad de Botswana

BRASIL

Sr. Jorge Werthein

Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE

Sr. Ernesto Schiefelbein

Universidad Santo Tomás

CHINA

Dr. Zhou Nanzhao

Instituto Nacional Chino de Investigación Pedagógica

COLOMBIA

Sr. Rodrigo Parra Sandoval

Fundación FES

COSTA RICA

Sra. Yolanda Rojas

Universidad de Costa Rica

ESPAÑA

Sr. Alejandro Tiana Ferrer

Facultad de Educación, Universidad de Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Wadi Haddad

Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Sr. Fernando Reimers

Banco Mundial

FRANCIA

Sr. Gérard Wormser

École normale supérieure

Lettres et sciences humaines

HUNGRIA

Dr. Tamas Kozma

Instituto Húngaro de Investigación Pedagógica

JAPON

Profesor Akihiro Chiba

Universidad Internacional Cristiana

MALTA

Dr. Ronald Sultana

Facultad de Educación, Universidad de Malta

MEXICO

Dra. María de Ibarrola

Patronato del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA

Profesor Andrzej Janowski

Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA

Sr. Abel Koulaninga

Secretario General de la Comisión Nacional Centroafricana para la UNESCO

RUMANIA

Dr. César Birzea

Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA

Profesor Torsten Husén

Universidad de Estocolmo

SUIZA

Sr. Michel Carton

Institut universitaire d'études du développement, Ginebra

TAILANDIA

Sr. Vichai Tunsiri

Comisión de Educación. Asamblea Nacional.

NUMERO CIENTO VEINTIUNO

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada
Vol. XXXII, n° 1, marzo 2002

Prefacio	<i>Director General de la UNESCO</i>	1
Editorial	<i>Cecilia Braslavsky</i>	3

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Educación para todos: ¿un sueño posible?	<i>Lene Buchert</i>	5
--	---------------------	---

DOSSIER: LA EDUCACION PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

Convivencia como armonización de ley, moral y cultura	<i>Antanas Mockus</i>	19
¿Están preparados nuestros jóvenes?	<i>Alejandro Tiana</i>	39
Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación	<i>Aaron Benavot</i>	53
Aprender a vivir juntos en Ghana y África occidental: problemas y soluciones	<i>Chris Ameyaw Akumfi</i>	83
Aprendizaje para la convivencia: parte integrante de la educación cívica	<i>Moncer Rouissi</i>	91
Construcción de la paz y educación para la paz: experiencias locales, reflexiones globales	<i>Swee-Hin Toh</i>	97
Conflictos constructivos: el aprendizaje de la tolerancia como fundamento de la democracia	<i>H.C. Werner Weidenfeld</i>	105
Conclusiones de la Conferencia Internacional de Educación		115

TENDENCIAS/CASOS

Un estudio sobre la interacción en el aula en las escuelas primarias de la República Unida de Tanzania	<i>Kalafunja Mlang'a O-saki y Augustine Obeleagu Agu</i>	119
--	--	-----

PERFILES DE EDUCADORES

Yves Brunsvick (1921-1999)	<i>Jean-Pierre Regnier</i>	135
----------------------------	----------------------------	-----

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores, y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción.

Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la página principal de la OIE en Internet: <http://www.ibe.unesco.org>

Publicado en 2002
por la Oficina Internacional de Educación
de la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP,
(Francia)

Impreso por Sadag Bellegarde (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO 2002

PERSPECTIVAS

COMITE EDITORIAL

DIRECTORA DEL COMITE

Cecilia Braslavsky

MIEMBROS DEL COMITE

César Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

REDACCION

DIRECTOR DE EDICION: John Fox

REDACTORA ADJUNTA: Nadia Sikorsky

ASISTENTE DE REDACCION:

Brigitte Deluermoz

P R E F A C I O

Director General de la UNESCO

Es ahora corriente hablar del mundo antes y después del 11 de septiembre de 2001. Los habitantes de todos los países están anonadados por los terribles acontecimientos de ese día inmortalizados por las imágenes de las torres gemelas del World Trade Center envueltas en llamas y luego derrumbándose. Esas imágenes, transmitidas en directo por la televisión y presentadas después de nuevo repetidas veces, han quedado incrustadas en nuestra memoria colectiva. Simultáneamente, sin embargo, se estaban produciendo otras tragedias humanas a gran escala, sin pausa y, en gran medida, sin que el mundo les prestase atención. Más de 30.000 niños murieron de hambre y de enfermedades tratables el 11 de septiembre de 2001 y se calcula que 14.000 personas pueden haber contraído el VIH/SIDA ese día. Esas tragedias suceden cada día de cada semana de cada año.

No estamos tratando aquí en modo alguno de reducir la trascendencia de los acontecimientos de septiembre en los Estados Unidos. Al contrario, al ampliar la perspectiva de nuestra comprensión del mundo y de sus problemas, recordamos también el valor de toda vida humana y lo importante que es para nuestra compasión y fraternidad abarcar toda la humanidad.

Apenas tres días antes del 11 de septiembre de 2001 se cerraba una reunión internacional en Ginebra. Ochenta ministros, veinte viceministros de educación de 127 países y representantes de diversas organizaciones gubernamentales (más de 600 personas en total) concluían sus deliberaciones en el marco del cuadragésimo sexto período de sesiones de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), que se dedicó al tema “La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones”.

La problemática – aprender a vivir juntos – no es nueva, si bien a veces se han utilizado otras denominaciones, por ejemplo: educación para la solidaridad internacional, educación para la paz, educación para la tolerancia y la comprensión mutua y educación para la ciudadanía mundial. A lo largo de la historia moderna, y particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, un objetivo esencial de la llamada nueva educación ha sido el fortalecimiento de nuestra capacidad para vivir juntos en paz.

La Conferencia abordó este amplio conjunto de cuestiones educacionales con una orientación clara, a saber, la educación para todos, que sigue constituyendo uno de los principales retos que afronta el sistema educativo en la actualidad. La educación es un instrumento fundamental para promover los procesos durables de construcción de la paz, la democracia y los derechos humanos. Aunque el derecho

de los niños a tener libre acceso a las escuelas está lejos de realizarse en todos los países, se han dado grandes pasos en esta dirección.

Según las Conclusiones de la CIE del 2001, “la realización del objetivo de la educación para todos va más allá del empeño por alcanzar la escolarización universal. En cada país, la búsqueda de la cohesión social, la lucha contra la desigualdad, el respeto de la diversidad cultural y el acceso a una sociedad del saber que puede ser facilitado por las tecnologías de la información y la comunicación se lograrán por medio de políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación”.

Estas Conclusiones fueron aprobadas unánimemente los participantes en la Conferencia, los cuales invitaron en consecuencia a todo el mundo a compartir con los educadores la responsabilidad de analizar y decidir qué tipo de educación recibirán nuestros hijos, qué valores se les enseñará y qué clase de personas pasarán a ser gracias a este proceso.

¿Significa lo sucedido el 11 de septiembre y las tragedias humanas que ocurren cada día en gran parte del mundo que los esfuerzos de la comunidad internacional durante los últimos cincuenta años no han producido ningún resultado? ¿Hemos fracasado? ¿Han vencido realmente las fuerzas del mal, del odio y la xenofobia? ¡Me niego a creerlo! Como recordé en la clausura del cuadragésimo sexto período de sesiones de la CIE el 8 de septiembre de 2001, existen diversas formas de aprendizaje. Algunas veces aprendemos cosas que queremos conocer, otras veces aprendemos cosas que no queremos conocer y, a veces, aprendemos cosas que debemos conocer. Pero existe también una cuarta dimensión del aprendizaje: algunas veces necesitamos aprender cosas una y otra vez. Y en el mundo en el que vivimos actualmente es imperativo que sigamos aprendiendo a escucharnos, a aceptarnos con todas nuestras diferencias y a establecer un diálogo con todos. Sólo mediante un diálogo atento e incluyente podremos aprender a vivir juntos en paz.

KOICHIRO MATSUURA

Tenemos particular interés en presentar a nuestra comunidad internacional de lectores este número de *Perspectivas* dedicado al cuadragésimo sexto período de sesiones de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) que se celebró en Ginebra del 5 al 8 de septiembre de 2001 sobre el tema: “La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones”.

Los trágicos acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 y la intensificación posterior de los actos de xenofobia, discriminación y odio en diferentes países del mundo ponen marcadamente de manifiesto la importancia y pertinencia del tema elegido y, en general, el significado de la paz como condición previa de cualquier evolución positiva. Demuestran, sin dejar lugar a dudas, el carácter indispensable del aprendizaje para conocer y respetar la diversidad de las culturas, creencias y tradiciones de los pueblos. Al mismo tiempo, refuerzan la idea de que el acceso al conocimiento científico y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación es esencial, pero está lejos de garantizar la capacidad y el deseo de lograr la integración de una sociedad mundial cada vez más exigente.

Los recientes acontecimientos mundiales prueban también que las competencias básicas incluyen el aprendizaje del conocimiento y el respeto de la diversidad de las culturas, creencias y tradiciones y la réinvencción del concepto de ciudadanía universal. Esto resulta igualmente necesario para todos los países – ricos y pobres, grandes y pequeños, y aparentemente más o menos importantes – en el escenario internacional. En este contexto, la noción de Educación para Todos, que ocupa un lugar central en todas las actividades de la UNESCO en la esfera de la educación, se puede interpretar en un sentido mucho más amplio. Tal es la razón por la que el enfoque de la educación en función de la política social internacional adoptado por Lene Buchert en su artículo para la sección “Posiciones” nos parece particularmente pertinente.

A diferencia del número de septiembre de 2001 de *Perspectivas*, que se publicó con anterioridad a la Conferencia, el *dossier* del presente número no tiene por objeto reflejar todos los temas examinados en la CIE, sino hacer una descripción general de la actual situación en lo que respecta a los programas de estudios internacionales y asuntos conexos, respaldada por algunos ejemplos prácticos. Esta descripción general está constituida por tres partes que podrían designarse informalmente como “filosofía”, “diagnóstico” y “tendencias en la elaboración de programas de estudios” y que están representadas, respectivamente, por los artículos de **Antanas Mockus** (Colombia), **Alejandro Tiana** (España) y **Aaron Benavot** (Israel).

Nos sentimos muy honrados de poder incluir en este número los documentos de dos Ministros de Educación: **Chris Ameyaw Akumfi** de Ghana y **Moncer Rouissi** de Túnez. Sus artículos constituyen el testimonio de las personas mejor informadas en este campo acerca de cuáles son las principales preocupaciones y esperanzas en la esfera de la educación en esos dos países.

La síntesis del simposio internacional de Seúl sobre “El Movimiento por la Paz y la Educación en Zonas de Conflicto de Asia y el Pacífico” de **Swee-hin Toh**, ganador en el año 2000 del Premio UNESCO de Educación para la Paz, nos aporta una visión regional de la forma de hacer frente al problema y de encontrarle soluciones. Al mismo tiempo nos recuerda que, lamentablemente, los temas examinados en el simposio tienen un alcance universal.

Siguiendo el mismo planteamiento, un profesor alemán, **H.C. Werner Weidenfeld**, arguye en su artículo que “la tolerancia es el pilar central” de la sociedad democrática moderna. Allí describe un concepto didáctico de la funcionalidad del término “tolerancia” elaborado por el Grupo Bertelsmann para la Investigación Política.

De este artículo más bien teórico pasamos a un caso práctico en nuestra sección “Tendencias”. **Kalafunja Mlang’a O-saki** y **Augustine Obeleagu Agu** examinan la interacción en el aula en las escuelas primarias de la República Unida de Tanzania, en el marco de las actividades de instrucción y extracurriculares.

Por último, la reseña biográfica de un famoso educador rinde homenaje a un diplomático, erudito y pedagogo francés, **Yves Brunsvick**, amigo de larga data de la UNESCO y de la Oficina Internacional de Educación. Como signo de reconocimiento, durante el cuadragésimo sexto período de sesiones de la CIE se le concedió a título póstumo la medalla Comenius.

En su prefacio al presente número, el **Director General de la UNESCO** destaca la necesidad de diálogo como condición del aprendizaje para vivir juntos. Para poner en práctica esta idea y como primer paso, *Perspectivas* desea iniciar un diálogo abierto y activo con sus lectores y reforzar su función de revista de la educación comparada, en la que representantes académicos y profesionales de la propia UNESCO y de las universidades y los ministerios de todas las regiones y países del mundo, en su calidad de representantes de las instituciones y los grupos decisorios, publican conjuntamente sus aportaciones al debate. En esta relación, el equipo editorial los invita a todos ustedes a compartir con nosotros sus opiniones sobre la selección de artículos en general y sus observaciones sobre temas concretos. Las aportaciones más interesantes y estimulantes se publicarán en una nueva sección, “Cartas de los lectores”. El Consejo de Redacción invita también a los lectores a sugerir temas y enviar artículos para su posible inclusión en cualquiera de las secciones tradicionales de la revista, “Posiciones”, “Dossier” y “Tendencias”.

Confiamos en iniciar un intercambio de ideas enriquecedor y en tener muy pronto noticias tuyas.

CECILIA BRASLAVSKY

EDUCACION PARA TODOS:

¿UN SUEÑO POSIBLE?

*Lene Buchert*¹

La Educación para Todos ha sido una prioridad en el plano internacional desde que en 1990 se celebrara en Jomtien (Tailandia) la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En abril de 2000, el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar volvió a confirmar que se trataba de la principal orientación de la educación. El objetivo de la Educación para Todos consiste básicamente en lograr la educación para todas las personas (niños, jóvenes y adultos) de aquí al año 2015. Se trata, a decir verdad, de una ingente tarea (Foro Mundial sobre la Educación, 2000a), ya que:

- La séptima parte de la población mundial, que representa por lo menos 880 millones de personas, es analfabeta y dos tercios de ese porcentaje (550 millones) son mujeres.
- Más de 100 millones de niños de los 6.000 millones de habitantes de nuestro planeta no están escolarizados ni tienen acceso a la educación. Esos niños, en su inmensa mayoría (el 97%), se encuentran en los países en desarrollo, y más del 60% de ellos (65 millones aproximadamente) son niñas.

Por tratarse de una política social internacional, la Educación para Todos está inextricablemente vinculada a preocupaciones relacionadas con la seguridad y la paz

Versión original: inglés

Lene Buchert (Dinamarca)

Posee un doctorado por la Universidad de Londres y una maestría en humanidades por la Universidad de Copenhague. Desde 1997 trabaja como especialista *senior* de programa en la UNESCO. Anteriormente fue consultora internacional del Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos de COWI, Dinamarca, e investigadora del Centro de Investigación para el Desarrollo, Copenhague. Ha publicado un gran número de libros y artículos en el campo de la educación y el desarrollo, la ayuda internacional a la educación y las políticas de ayuda a la educación. Entre sus publicaciones recientes figura *Changing International Aid to Education: Global Patterns and National Contexts* [Reformar la ayuda internacional a la educación: estructuras mundiales y contextos nacionales] compilado conjuntamente con K. King, 1999. Es la primera titular de la Cátedra Kerstin Hesselgren, que el Consejo Sueco de Investigación le confiara tras su reorganización en 2001. Correo electrónico: l.buchert@unesco.org

internacionales y los derechos de la mujer. Los riesgos que afectan a la seguridad y la paz internacionales adquirieron una nueva dimensión tras los acontecimientos acaecidos el 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos, en los que se puso de manifiesto que el terror supera las fronteras nacionales y que la defensa debe ser mundial por naturaleza. Acontecimientos éstos que plantearon, además, la cuestión de saber si el uso acertado de la educación como instrumento destinado a crear esperanzas y a mejorar las condiciones de vida sigue teniendo plena vigencia en el contexto mundial actual.

Habida cuenta de esta nueva situación y del proceso de mundialización, los mandatos de las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, entre ellas la UNESCO, han vuelto a ser objeto de atención y han cobrado una importancia aún mayor en su calidad de instituciones capaces de encontrar soluciones a los problemas transfronterizos y de constituir un foro para influir en un nuevo orden mundial. Ello queda patente tanto en la concesión del Premio Nobel de la Paz a Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas, y a las Naciones Unidas como organización, como en el mandato mismo de la UNESCO. Según se estipula en el artículo I de su Constitución, la Organización deberá “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal de la justicia, la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, se reconoce a todos los pueblos del mundo”.

El mandato de la UNESCO fue formulado en 1945, año de su fundación tras la Segunda Guerra Mundial, y se apoya en el principio expuesto en el Preámbulo de su Constitución, según el cual “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”, y que la paz debe basarse “en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad”. Su pertinencia volvió a afirmarse en la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en 2001 en Ginebra, sobre el tema “La Educación para Todos para aprender a vivir juntos”, que se centró en la contribución de la educación a la cohesión social, la armonía y la no violencia, y a la paz, el entendimiento mutuo y la amistad. La Conferencia subrayó la necesidad de sacar partido del proceso de mundialización permitiendo a las personas (y por extensión, a las sociedades) cobrar plena conciencia de su propia singularidad y fortalecerse gracias a la diversidad.

La UNESCO siempre ha concedido la máxima prioridad a la educación, que es una de sus cuatro esferas básicas (educación, ciencia, cultura y comunicación), dando buena prueba de ello la proporción de los fondos presupuestarios que se le asignan. La principal prioridad actual de la UNESCO se define en el mandato que se le encomendó en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en abril de 2000 en Dakar, en el que unos 2.000 representantes de gobiernos, organismos multinacionales y bilaterales, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de la sociedad civil le asignaron la tarea de coordinar, en nombre de todos los asociados, el movimiento mundial en pro de la educación para todos y mantener su dinamismo (Foro Mundial sobre la Educación, 2000b).

El papel de la educación

Tanto en los principios como en el mandato de la UNESCO se pone de manifiesto el convencimiento de que la educación puede transmitir valores específicos y fundamentales, cualesquiera que sean la raza, el sexo, la lengua y la religión. Se ve en la educación un instrumento de integración, armonización y tolerancia de las diferencias. Tanto dentro como fuera de la UNESCO se ha hecho gran hincapié en la necesidad de utilizar la educación con esos fines tras los acontecimientos del 11 de septiembre que, irónicamente o quizá deliberadamente, tuvieron lugar el Día Internacional de la Paz y durante el Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones.

Además de ser esencial para la orientación en materia de valores y la cooperación ética e intelectual, la educación tiene otros objetivos declarados y puede ser un instrumento igualmente poderoso de dominación ideológica o, por parafrasear las ideas fundamentales de la UNESCO, aunque en términos negativos, la educación también puede emplearse para promover la armonización y la integración *a expensas* de la tolerancia de la diversidad. El derecho a una educación gratuita, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, se asocia a menudo con la educación como un fin importante en sí mismo. Sin embargo, la educación también es un medio importante para otros fines: desde el punto de vista político, para la construcción de las naciones y otros imperativos políticos; desde el punto de vista económico, para el crecimiento económico y el aumento del ingreso personal, y desde el punto de vista social, para la movilidad social y la mejora de la calidad de vida.

Amartya Sen, galardonado con el Premio Nobel de Economía, ha desempeñado un papel decisivo a la hora de reunir las dos perspectivas de fines y medios en el plano individual mediante el concepto de capacidades humanas, que pone de relieve la importancia que cobró el factor humano en el desarrollo social en el decenio de 1980 (Sen, 1999). Sen sostiene que el valor intrínseco de la educación es fundamental para desarrollar el potencial humano. Por lo tanto, los indicadores del bienestar no pueden ser únicamente económicos. La privación y la pobreza también están vinculadas a la ausencia de capacidades humanas que permitan influir en la propia vida. La salud y la educación son condiciones previas importantes para crear ese tipo de capacidades y, en consecuencia, son indicadores relevantes por derecho propio.

Para la consecución de dichos fines políticos, económicos, sociales, ideológicos e intelectuales mediante la educación, ha de tenerse en cuenta el contexto de las tensiones y los conflictos intrínsecos que existen entre distintos grupos de interés (en los ámbitos nacional y mundial) y de los límites estructurales de las intervenciones humanas en la vida social. La creación de competencias educativas depende de una negociación de carácter político. Las tensiones, los conflictos y los límites estructurales explican en parte por qué en el año 2000, en Dakar, la comunidad internacional aún debe seguir preocupándose por garantizar el derecho a la educa-

ción para todos instituido más de 50 años atrás. En realidad, la Educación para Todos formaba ya parte de la meta de una Enseñanza Primaria Universal fijada en un comienzo para el año 1980 en varias conferencias internacionales (en Bombay en una fecha tan temprana como 1952, en El Cairo en 1954, en Lima en 1956 y en Karachi y Addis Abeba en 1961). Ese objetivo, al igual que el de la Educación para Todos, se aplazó hasta el año 2000 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990, para ser postergado nuevamente para el año 2015 en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar de 2000. ¿Es acaso imposible hacer realidad el sueño de la Educación para Todos? ¿Cuáles son las perspectivas y los desafíos que supone su consecución?

Perspectivas y desafíos

La Enseñanza Primaria Universal no es lo mismo que la Educación para Todos. Velar por que todos los niños tengan acceso a un ciclo de enseñanza primaria de un determinado número de años, es decir, impartir una enseñanza primaria universal, no es lo mismo que lograr que todos los niños, jóvenes y adultos obtengan resultados que les permitan participar plenamente en el desarrollo (que es la esencia del concepto ampliado de la Educación para Todos propuesto en Jomtien en 1990). En Dakar, el objetivo de brindar una enseñanza primaria a todos los niños antes de 2015 se ha fijado pues en el contexto del suministro de una enseñanza *de calidad* a través del sistema educativo, englobando los niveles de educación anteriores y posteriores a la enseñanza primaria y haciendo hincapié en la integración de modalidades de aprendizaje formales y no formales². En los objetivos de Dakar, ello queda patente en la atención que se presta sistemáticamente a todos los niveles del sistema educativo (aun cuando se mencione de modo específico la educación superior), en la enumeración de grupos beneficiarios específicos que abarcan a los niños, jóvenes y adultos, y en la referencia concreta a la educación, el aprendizaje y la preparación para la vida activa. La Educación para Todos es pues un proceso de aprendizaje permanente cuyo fundamento es la educación básica.

LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS

Esta noción más compleja acerca de lo que es la educación se elaboró al comprobarse que los conocimientos y políticas educacionales anteriores eran insuficientes. A partir de ella, las tareas por realizar serán todavía más arduas, como lo demuestran las intenciones de cumplir los dos objetivos estipulados, que responden particularmente a la preocupación de promover la participación de la mujer en el desarrollo social – a saber, lograr la igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria antes de 2005 y aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, mujeres en particular. Aun cuando la educación de las niñas y los niños y de las mujeres y los hombres es fundamental para el capital humano y social – esto es, para un desarrollo personal y social multifacético –, las mujeres poseen una competencia social y moral especial para trabajar en las esferas más “suaves” de la vida

social. En opinión de Ghandi, y de tantos otros después, las ventajas de educar a las niñas y mujeres no se limitan al nivel individual, sino que se extienden a la familia y al país en general. En el plano mundial, la educación de las mujeres y las niñas se mantiene como un problema particularmente serio, ya que siguen disponiendo de un acceso más restringido al conocimiento, la escolaridad, los servicios médicos, las medidas protectoras, las oportunidades económicas y el poder político, y se encuentran, por tanto, comparativamente limitadas a la hora de desarrollar su propio potencial o sus capacidades humanas.

No cabe duda de que en todas las regiones del mundo se han realizado progresos en la ampliación de la capacidad de los sistemas de enseñanza primaria desde que se abogara por una Educación Primaria Universal en el decenio de 1950. El índice de crecimiento fue especialmente significativo en los países en desarrollo durante el período 1960-1980, cuando el coeficiente de matrícula aumentó a un ritmo superior al de las tasas de crecimiento demográfico. Tras 1980, en general se hicieron menos progresos en las distintas regiones en desarrollo, con excepción de Asia Meridional. En África, se experimentó un retroceso hasta 1990, año a partir del cual se observaron algunos incrementos desde un punto de vista regional (Colclough, 1999). Durante 1975-1998, el número total de alumnos de enseñanza primaria ha pasado de unos 500 millones a más de 680 millones. Si se quiere alcanzar antes de 2015 el objetivo de la Enseñanza Primaria Universal, deberá darse cabida a otros 156 millones de niños, la mayoría de los cuales se encontrarán en las regiones en desarrollo (en particular, en Asia Meridional y África Subsahariana). Ello supone un aumento del 5-10% anual de la matrícula escolar durante los próximos 15 años en la mayoría de los países. Es muy probable que 32 países como mínimo, de los cuales 11 padecen conflictos, no alcancen el objetivo a menos que se desplieguen esfuerzos especiales (UNESCO, 2001).

El aumento de las cifras ha sido acompañado de una mayor igualdad entre los sexos en la matrícula en muchos países de distintas regiones del mundo. La cuestión sigue planteando un problema particular en África, donde el número de niñas matriculadas se ha incrementado en detrimento del de los varones (Colclough, 1999) y existen grandes diferencias en los resultados de los distintos países (véase Cuadro 1).

En el contexto de la Educación para Todos, el desafío es aún más ingente, si cabe. Actualmente, uno de cada cuatro niños abandona la escuela sin terminar cinco años de enseñanza primaria, y la mayoría de ellos son niñas. Esto indica que no sólo no se permite a las niñas seguir en la escuela, sino que además no logran avanzar hacia niveles de educación superiores. Además, no hay que olvidar que lo que determina que la educación impartida sea una base adecuada para participar plenamente en el desarrollo y el fundamento de un proceso de aprendizaje permanente son los resultados de la enseñanza y no el número de años pasados en la escuela.

En lo que respecta a la alfabetización de adultos, la tasa mundial de analfabetismo debería reducirse del actual 21% a 10% aproximadamente, si se quiere alcanzar el objetivo fijado para 2015. Ello implica un incremento anual de 92 millones de adultos alfabetizados. El mayor desafío recae en los países menos adelan-

CUADRO 1. Igualdad entre sexos en la matrícula de la enseñanza primaria, por regiones y países, 1998

Región	Índice de igualdad			
	0,60-0,84	0,85-0,94	0,95-1	>1
África Subsahariana	Burkina Faso, Burundi, Chad, Côte d'Ivoire, Etiopía, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Malí, Mozambique, Níger, República Centroafricana, Senegal, Togo	Angola, Comoras, Eritrea, Gambia, Sierra Leona	Botswana, Madagascar, Mauricio, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Rwanda, Swazilandia, Zambia, Zimbabwe	Lesotho, Namibia
Estados Árabes	Djibuti, Sudán, Yemen	Arabia Saudita, Egipto, Irak, Mauritania, Marruecos, Siria	Argelia, Bahrein, Emiratos Árabes Unidos, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Qatar, Territorios Autónomos Palestinos, Túnez	
América Latina		Guatemala	Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela	
Asia Oriental y el Pacífico		Camboya, Laos, Papua Nueva Guinea	China, Fiji, Filipinas, Indonesia, Macao, Malasia, Samoa, Tailandia	
Asia Meridional		Bhután	Bangladesh, Maldivas, República Islámica del Irán	

Nota: El índice 1 indica igualdad entre niñas y varones.

Fuente: UNESCO, 2001.

tados, seguidos por Asia Meridional, el África Subsahariana y los Estados Árabes. Incluso las regiones desarrolladas deberán intensificar los esfuerzos anteriores con miras a realizar el objetivo (UNESCO, 2001; véase Cuadro 3). El problema reviste particular gravedad en los países muy poblados y en lo que atañe a la consecución del objetivo de la alfabetización de la mujeres. Por ejemplo, Bangladesh ha logrado prácticamente la igualdad entre los sexos en la matrícula de la enseñanza primaria, pero debe aumentar considerablemente los esfuerzos que efectuó

en el pasado para alcanzar la meta de la alfabetización de adultos en el caso de las mujeres. La situación es muy similar en Pakistán y sólo algo mejor en la India y Egipto.

La importancia de aplicar el concepto ampliado de la Educación para Todos y de prestar especial atención a la niñas y mujeres también deberá considerarse teniendo en cuenta los problemas del desarrollo previstos para el siglo XXI que van más allá del año 2015 (UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2001):

- Como se prevé un incremento de la población mundial de un 60% durante los próximos 50 años, será necesario impartir una enseñanza de calidad en entornos educativos adecuados a unos 4.000 a 5.000 millones más de niños.
- Dado que en 2025 el 57% de la población mundial vivirá en zonas urbanas o en megaciudades, será preciso recurrir a modos de aprendizaje no formales para la educación de mujeres y hombres, con el fin de mitigar las desigualdades sociales debidas al proceso de desarrollo urbano.
- La migración internacional constante causada por el proceso de mundialización exigirá que se adopten medidas educacionales relativas a la primera infancia y de otro tipo para brindar entornos adecuados que propicien la diversidad cultural y lingüística en las zonas geográficas afectadas.
- Ante la importancia de las incidencias de la pandemia del VIH/SIDA en la economía, hay que destacar que la educación preventiva, especialmente de las niñas y mujeres, constituye la medida más eficaz para contrarrestarla.

Algunos factores fundamentales

Apenas un año después de que la comunidad internacional adoptara la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990 en Jomtien, Jacques Hallak, ex Subdirector General de Educación actualmente jubilado, se preguntó si la Declaración suscitaba grandes expectativas o falsas esperanzas (Hallak, 1994). A juicio de Hallak, el avance y el control de la realización de los objetivos fijados en Jomtien estaban vinculados a la capacidad política, económica y financiera, de demanda y de gestión y a factores de inercia sistémicos.

Si bien todos esos factores siguen teniendo vigencia, en lo que sigue haremos hincapié en el establecimiento de relaciones de colaboración en el ámbito de la Educación para Todos. Estas relaciones entre actores mundiales y nacionales (interlocutores gubernamentales, no gubernamentales, del sector privado y de otros campos) han adquirido una relevancia particular desde que se recalcará su carácter estratégico en Jomtien. No sólo es importante alcanzar los objetivos de la Educación para Todos y cumplir con la obligación social y moral de garantizar el derecho a la educación. Se estima además que las relaciones de cooperación basadas en interpretaciones y soluciones conjuntas también pueden contribuir en gran medida a impulsar la cooperación internacional para el desarrollo y son esenciales para hacer frente a los desafíos que plantea el siglo XXI.

La cooperación se considera a menudo como una relación comercial o contractual entre gobiernos del Norte y el Sur que ha de fundarse en un acuerdo mutuo

acerca de prioridades y estrategias generales para el desarrollo. Se espera de los gobiernos del Sur que lleven las riendas, respeten los principios de transparencia y rendición de cuentas y coordinen a todos los asociados para el desarrollo (King y Buchert, 1999; Buchert y Epskamp, 2000). En el contexto del movimiento de la Educación para Todos, la integración adecuada de las organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de la sociedad civil sigue planteando problemas especiales. El siguiente texto se centra únicamente en interlocutores que promueven el desarrollo en el ámbito internacional.

ENTENDER LA EDUCACIÓN PARA TODOS

En realidad, el consenso sobre la importancia de la educación se consolidó durante el decenio de 1990, al aceptarse su función en la reducción de la pobreza, en el desarrollo durable, en la creación de entornos propicios en el Sur y, en menor medida, en el logro de una mayor autonomía de los actores sociales y el mejoramiento de la calidad de vida. Prueba de ello es que actualmente los especialistas de la educación se ven apoyados en su causa por lo que se decide en otros ámbitos especializados, como en el caso de los objetivos internacionales de desarrollo aprobados por el Comité de Asistencia para el Desarrollo (CAD) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en 1996 (OCDE, 1996) y el texto de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas de 2000 (Naciones Unidas, 2000).

No obstante, este aparente consenso no expresa necesariamente un acuerdo total sobre lo que constituye la Educación para Todos o sobre la importancia que ha de concederse a los elementos técnicos y procedimientos conducentes a las metas fijadas para 2015. Tanto los objetivos de desarrollo internacional como la Declaración del Milenio parafrasean los términos de las dos metas de Dakar relativas a la enseñanza primaria, la igualdad entre los sexos y la promoción de una mayor autonomía a la mujer (véase Cuadro 2). Sin embargo, existen algunas diferencias importantes que podrían ser indicio de que las formulaciones reflejan intereses persistentes de distintos copartícipes del movimiento de la Educación para Todos. Ello afecta especialmente a los grupos beneficiarios de la enseñanza primaria y a la cuestión de la mayor autonomía de la mujer, su papel y su posible vinculación con la educación.

Así pues, si bien tanto los objetivos de Dakar como la Declaración del Milenio se concentran en la necesidad de finalizar la enseñanza primaria, los primeros se refieren a la participación de las poblaciones marginadas y la segunda a la necesidad de velar por que la atención que se presta a la igualdad entre sexos no redunde en perjuicio de los varones. Por otra parte, tal como está formulada, la declaración del CAD sobre los objetivos internacionales de desarrollo considera la enseñanza primaria universal como una cuestión de acceso y matrícula. Es significativo que sólo en los objetivos de Dakar se aluda específicamente a la necesidad de impartir una enseñanza de calidad. La mayor autonomía de la mujer no forma parte de los objetivos de Dakar, mientras que en los objetivos internacionales de desarrollo se la vincula expresamente con la educación primaria y secundaria de las niñas, y en la Declaración del Milenio se la define como un medio para combatir la pobreza y esti-

CUADRO 2. Objetivos fijados para la enseñanza primaria y la igualdad entre sexos en distintas declaraciones internacionales

	Objetivos de Dakar	Declaración del CAD (OCDE)	Declaración del Milenio (ONU)
Enseñanza primaria	Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.	La enseñanza primaria universal deberá ser una realidad en todos los países en 2015.	Velar por que, para ese mismo año (2015), los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y por que tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de enseñanza.
Paridad entre sexos y mayor autonomía de la mujer	Suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los sexos respecto de la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.	El avance hacia la igualdad entre los sexos y la mayor autonomía de la mujer deberán ponerse de manifiesto en la eliminación para 2005 de la desigualdad entre niñas y varones en la educación primaria y secundaria.	Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer como medios eficaces para combatir la pobreza, el hambre y las enfermedades, y para estimular un desarrollo verdaderamente durable.

mular el desarrollo durable. Sólo la declaración del CAD establece una relación directa entre la educación y la mayor autonomía de la mujer.

El hecho de que en las formulaciones se definan prioridades diferentes y de que sólo se escojan dos de los seis objetivos de Dakar conlleva el riesgo potencial de que la puesta en práctica de la Educación para Todos sea parcial y de que los gobiernos y los asociados para el desarrollo puedan considerar que esos dos objetivos son más importantes que los otros cuatro o son los únicos alcanzables. De hecho, organismos multilaterales y bilaterales influyentes, como el Banco Mundial (Banco Mundial, 2001; Ritzen, 2002), el Departamento para el Desarrollo Internacional (Department for International Development, 2001) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, conceden una importancia capital a los objetivos internacionales de desarrollo o las metas de la Declaración del Milenio, y sólo una importancia secundaria a los objetivos de Dakar³. En efecto, esto significa que se otorga mayor prioridad a la enseñanza primaria que a la alfabetización de adultos y la capacitación, privilegiándose así a los niños con respecto a los jóvenes y adultos. En el contexto de la mayor autonomía de la mujer, significa que se presta atención a las futuras generaciones de niñas a expensas de las mujeres jóvenes y adultas de hoy, cuyo papel es

tan importante y que todavía no han recibido una educación que pueda proporcionarles mayores ventajas personales y sociales.

En consecuencia, si se privilegian sólo determinados elementos y no el conjunto de los objetivos de Dakar, el concepto ampliado de la Educación para Todos no podrá aplicarse en algunos países. Más importante aún, va a agravarse así, sin duda alguna, la actual dicotomía entre el Norte y el Sur en cuanto a oportunidades de aprendizaje y adquisición de conocimientos o desarrollo de competencias, a medida que las regiones y los países del Norte realicen reformas radicales en sus sistemas educativos basándose en la filosofía, el concepto y los principios de la educación permanente, a fin de satisfacer las necesidades previstas de la sociedad del conocimiento en la era de la mundialización.

FINANCIACION DE LA EDUCACION PARA TODOS

La importancia que se reconoce a la educación también se pone de manifiesto en la atención que le prestan actualmente órganos normativos de alto nivel como el G8 y el Comité de Desarrollo del Banco Mundial y, cada vez en mayor medida, los ministros de finanzas y de cooperación para el desarrollo del Norte y el Sur. Lo anunciado en Dakar por James Wolfensohn, presidente del Banco Mundial — “Ningún gobierno que se haya propuesto seriamente lograr la Educación para Todos se verá frustrado en su empeño por falta de recursos” —, ha sido refrendado por el G8 y también ha inspirado los esfuerzos que el Banco despliega actualmente para invertir la tendencia descendente que siguiera durante los últimos años del decenio de 1990 en lo que atañe a la financiación de la educación (Banco Mundial, 1998). Varios países, como Canadá, los Países Bajos y el Reino Unido, ya han tomado medidas para prestar mayor apoyo a la educación básica — hasta el punto de cuadruplicarlo —, pero sin limitarse a la sola asignación de nuevos recursos.

La necesidad de proporcionar recursos financieros adicionales debe examinarse en el contexto de la disminución general que experimentó la Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) durante el decenio de 1990. Aunque el monto total asignado específicamente a la educación representa una proporción reducida de los presupuestos de educación del Sur, que el Banco Mundial calcula en sólo un 3% (Banco Mundial, 2000), y a pesar de que la principal responsabilidad de financiar la Educación para Todos se haya encomendado a los gobiernos del Sur, la asistencia internacional sigue revistiendo una importancia estratégica no sólo para la “solidaridad intelectual y moral de la humanidad”, sino también para la creación de entornos propicios que puedan respaldar los procesos de desarrollo.

En el mejor de los casos, en los países en desarrollo el apoyo a la educación se ha mantenido en términos generales en el nivel de 1990, y durante 1997-1998 los países de la OCDE proporcionaron, por conducto del CAD, el insignificante monto medio de 703 millones de dólares estadounidenses para la educación básica (OECD/CAD, 2001). Si bien puede haberse prestado otro tipo de apoyo mediante otras vías, la cifra de 703 millones de dólares pone de relieve el abismo existente con respecto a las necesidades financieras previstas (que, según cuál sea la fuente de

cálculo utilizada, oscilan entre 8.000 y 15.000 millones de dólares al año, además de lo que se gasta actualmente), para lograr de aquí a 2015 una enseñanza primaria universal de buena calidad, es decir, alcanzar únicamente uno de los seis objetivos de Dakar (Delamonica *et al.*, 2001; UNESCO, 2001; Watkins, 2001). Pese a que los costos financieros proyectados serían muy superiores si se tomaran debidamente en consideración los seis objetivos de Dakar, la cifra de 15.000 millones de dólares representa menos del 0,3% del PNB total de los países en desarrollo, el 0,06% del PNB total de los países desarrollados, el 0,05% del PNB mundial y (antes de los acontecimientos del 11 de septiembre) una semana del gasto militar mundial (UNESCO, 2001; Watkins, 2001).

Por consiguiente, si se analiza a la luz de los compromisos asumidos, la financiación necesaria estimada no debería constituir un obstáculo importante para la realización de los objetivos de Dakar. Sin embargo, en la práctica, la consecución de los objetivos educacionales a medio y largo plazo se ve fácilmente obstaculizada por dificultades, intereses o acontecimientos coyunturales. Muchos países del Sur siguen padeciendo la insuficiencia de capacidades de gestión y la inercia del sistema, aspectos a los que ya se refirió Hallak en 1991. Ello dificulta la implementación de los objetivos de la Educación para Todos y limita el flujo de asistencia internacional para el desarrollo que, de otro modo, podría respaldar, entre otras cosas, el aumento de las capacidades humanas e institucionales necesarias para preceder o acompañar la realización de las metas. Además, un gran número de países que han padecido y están padeciendo la desorganización de sus sociedades, la falta de control estatal y la desintegración de los sistemas educativos no pueden establecer una relación comercial con interlocutores internacionales ni tratar con ellos como si nada hubiera cambiado. En lo que respecta a los socios donantes, a pesar de sus buenas intenciones de cooperar en materia de educación en los planos nacional, regional e internacional, la mayoría de ellos siguen rindiendo cuentas principalmente a sus electores y están sometidos a sus políticas nacionales o mandatos específicos, más que a compromisos de carácter internacional. Prueba de esto es que los cambios de gobierno, incluso en países como Dinamarca (el principal proveedor de AOD medida como porcentaje del PNB), pueden conducir a una inversión inmediata de políticas de desarrollo bien asentadas que se traduce en recortes inmediatos.

Pero quizá lo más importante es que, hasta la fecha, las medidas adoptadas por los copartícipes del movimiento de la Educación para Todos no han llevado a una interpretación y una iniciativa unificadas acerca de la manera idónea de obtener la financiación necesaria, ni a acuerdos sobre los principios o condiciones previas para apoyar a los diferentes tipos de países en distintas circunstancias. Al igual que en el caso de la puesta en práctica del concepto de la Educación para Todos, tiende a haber diferencias entre los interlocutores, ya que algunos desarrollan sus análisis dentro de marcos financieros más restringidos y técnicos, opuestos a iniciativas más amplias que sitúan la financiación en el contexto de procesos, reformas y cambios más generales.

Conclusión

Al tratar de hacer realidad el noble objetivo de la Educación para Todos en el mundo, surgen dificultades que no se pueden resolver fácilmente. La Educación para Todos es una tarea compleja que presenta múltiples facetas y está determinada por oportunidades y limitaciones humanas, institucionales y estructurales. Algunos países, como Costa Rica, Malawi y Uganda, recibieron asistencia de la comunidad internacional y han reorientado de forma acertada sus políticas nacionales a fin de cumplir sus obligaciones respecto de la Educación para Todos. Al mismo tiempo, han tenido la oportunidad de hacer participar a las poblaciones marginadas en las actividades generales de desarrollo y de sacar partido del proceso de mundialización.

Si bien la Educación para Todos no es más que uno de los componentes básicos que permitirán alcanzar un nivel más elevado de justicia e igualdad social en los planos nacional y mundial, al menos debería ser algo más que un sueño para las regiones, los países y los grupos de población marginados. A pesar de que el compromiso se puede definir fácilmente en la retórica del movimiento de la Educación para Todos, parece que los interlocutores siguen tropezando con dificultades al tratar de situar el objetivo común de la Educación para Todos por encima de sus aspiraciones individuales. Tal vez sea éste el mayor desafío para lograr que el sueño llegue a ser realidad.

Notas

1. Este trabajo es una adaptación de una conferencia magistral inaugural pronunciada en honor de Kerstin Hesselgren el 14 de febrero de 2002 en la Real Academia de Ciencias de Estocolmo. Hesselgren (1872-1962) fue la primera mujer elegida (en 1921) miembro del Parlamento sueco. Fue reconocida por su competencia en materia de política social, por el papel que desempeñó en el movimiento en pro de los derechos de la mujer y por su compromiso con la causa de la paz internacional. Tanto la conferencia como este presente trabajo giran en torno a esas mismas preocupaciones. Expreso mi más sincero agradecimiento al Consejo Sueco de Investigación por haberme nombrado en la Cátedra Kerstin Hesselgren 2001-2002 y al Instituto de Educación Internacional de la Universidad de Estocolmo por haberme acogido durante mi año de licencia de la UNESCO. Asimismo, doy las gracias a Noel McGinn, profesor emérito de la Universidad de Harvard, a Gudmund Hernes, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y a Herb Kells, profesor emérito de la Universidad Rutgers, por sus perspicaces comentarios sobre un borrador anterior del trabajo. El mismo ha sido redactado a título personal y no refleja necesariamente los puntos de vista y opiniones de la UNESCO.
2. Los seis objetivos de Dakar son los siguientes: i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la completen; iii) velar por que sean atendidas las necesidades de educa-

ción de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, mujeres en particular, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente; v) suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los sexos en lo que respecta a la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

3. “[...] la comunidad internacional se ha comprometido a velar por que antes del año 2015 todos los niños del mundo tengan acceso a la enseñanza primaria, compromiso denominado Educación para Todos” (Jozef Ritzen, vicepresidente de Desarrollo Humano del Banco Mundial; Ritzen, 2002). “La Enseñanza Primaria Universal sigue siendo un aspecto esencial en los esfuerzos encaminados a lograr la Educación para Todos (EPT)” [...], “la Enseñanza Primaria Universal constituye la prioridad máxima para ampliar las posibilidades en la vida de aquellos que viven en la pobreza” (Department for International Development, 2001, págs. 8-10). “¿Cómo podemos asegurarnos de que alcanzaremos los objetivos de desarrollo del milenio en materia de educación? ¿De que en 2015 los niños y las niñas de todo el mundo terminarán un ciclo completo de enseñanza primaria?” (Eveline Herfkens, ministra de Cooperación para el Desarrollo de los Países Bajos; Herfkens 2002a). No obstante, en el discurso de clausura, la ministra afirmó lo siguiente: “Una visión ampliada de la EPT también debería abarcar la educación no formal” (Herfkens, 2002b).

Referencias

- Banco Mundial. 1998. *Informe anual*. Washington, DC.
- . 2000. *Achieving Education for All (EFA) through partnerships and linkages* [Lograr la Educación para Todos (EPT) mediante asociaciones y alianzas]. Comunicación presentada por el Banco Mundial y el PNUD en la primera reunión del Grupo de Trabajo sobre Educación para Todos. París, 22-24 de noviembre de 2000. (Texto mimeografiado.)
- Banco Mundial. Sector de Educación. Red sobre Desarrollo Humano. 2001. *Education for dynamic economies: accelerating progress towards Education for All* [Educación para economías dinámicas: la aceleración del progreso hacia la Educación para Todos]. Washington, DC. (Texto mimeografiado.)
- Buchert, L.; Epskamp, K., (comps.). 2000. Dossier: Replantear la ayuda a la educación. *Perspectivas* (París, UNESCO), vol. 30, n° 4.
- Colclough, C. 1999. Achieving schooling for all in Sub-Saharan Africa – is gender a constraint or an opportunity? [Lograr la escolarización para todos en el África Subsahariana: ¿es el género una limitación o una oportunidad?]. Ponencia presentada en la Conferencia “Hacer frente a la crisis mundial de la educación”, celebrada en el Reino Unido con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Londres, Oxfam y ActionAid.
- Delamonica, E.; Mehrotra, S.; Vandemoortele, J. 2001. *Education for all is affordable: a minimum global cost estimate* [La educación para todos es asequible: estimación del

- costo mundial mínimo]. Nueva York, UNICEF. (Documentos de trabajo para el personal del UNICEF, Serie sobre Evaluación, Política y Planificación, n° EPP-01-001.)
- Department for International Development. 2001 *The challenge of Universal Primary Education: strategies for achieving the international development targets* [El desafío de la Enseñanza Primaria Universal: estrategias para alcanzar los objetivos internacionales de desarrollo]. Londres, DfID.
- Foro Mundial sobre la Educación. 2000a. *Informe final*. París, UNESCO.
- . 2000b. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París, UNESCO.
- Hallak, J. 1994. *Education for all: high expectations or false hopes?* [Educación para Todos: ¿grandes expectativas o falsas esperanzas?]. París, UNESCO/International Institute for Educational Planning. (IIEP Contributions, n° 3.)
- Herfkens, E. 2002a. Opening speech. Conference on Accelerating Action towards EFA [Discurso inaugural de la Conferencia “Acelerar la acción hacia la Educación Para Todos”]. Amsterdam, 10 y 11 de abril. (Texto mimeografiado.)
- . 2002b. Closing speech. Conference on Accelerating Action towards EFA [Discurso de clausura de la Conferencia “Acelerar la acción hacia la Educación Para Todos”]. Amsterdam, 10 y 11 de abril. (Texto mimeografiado.)
- King, K.; Buchert, L., (comps.). 1999. *Changing international aid to education: global patterns and national contexts* [Reformar la ayuda internacional para la educación: estructuras mundiales y contextos nacionales]. París, Ediciones UNESCO/NORRAG.
- Naciones Unidas. 2000. Resolución 55/2 aprobada por la Asamblea General. Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. 18 de septiembre. Nueva York.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 1996. *Shaping the 21st century: the contribution of development cooperation* [Configurar el siglo XXI: contribución de la cooperación para el desarrollo]. París, OCDE/CAD.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos/Comité de Asistencia para el Desarrollo (OCDE/CAD). 2001. *The DAC Journal Development Co-operation 2000 Report: international development*, vol. 2, n° 1. París, OCDE.
- Ritzen, J. 2002. Schooling for all: an action plan [Escarización para todos: plan de acción]. *International Herald Tribune* (Neuilly, Francia), 9 de abril.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom* [El desarrollo como libertad]. Nueva York, Alfred Knopf.
- UNESCO. 2001. *Informe de seguimiento sobre Educación para Todos*. París, UNESCO.
- UNESCO/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 2001. *Medium-term plan 2002-2007* [Plan a mediano plazo 2002-2007]. París, IIPE.
- Watkins, K. 2001. *The Oxfam education report* [El informe Oxfam sobre educación]. Bath, Reino Unido, Redwood Books.

LA EDUCACION PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

CONVIVENCIA COMO ARMONIZACION DE LEY, MORAL Y CULTURA¹

Antanas Mockus

Introducción

“Convivencia” es un concepto surgido o adoptado en Hispanoamérica para resumir el *ideal* de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un “vivir juntos” estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos.

En el mundo anglosajón, “convivencia” suele traducirse por *co-existence*, término que describe la vida en paz de unos con otros, en especial como resultado de una opción deliberada. Precisamente, como opción contraria a la guerra, entraña una ligera connotación de resignación a la hora de aceptar al otro. Tal vez como sucedió durante la llamada coexistencia pacífica, se convive con el otro por necesidad, porque no hay más remedio. *Co-existence* revela pues dos características en común con la tolerancia: por un lado, es algo deseable y, por el otro, implica – en algún grado – un aprender a soportar. Un matiz similar de la convivencia como

Versión original: español

Antanas Mockus (Colombia)

Educado en Francia y en la Universidad Nacional de Colombia, con títulos de grado en Matemática y Filosofía. Fue elegido alcalde de Bogotá para el período 1995-1997 y reelegido para 2001-2003. Fue rector (1991-1993) y profesor en la Universidad Nacional, donde también trabajó para el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Ha realizado trabajos de investigación en proyectos relacionados con la convivencia, una agenda de paz para la sociedad civil, la armonización de la ley, la moral y la cultura, el sistema universitario público, la teoría de la educación y la articulación del conocimiento formal y no formal. Publicó numerosos artículos sobre educación, enseñanza, educación superior, cultura, ciencia y tecnología.

algo deliberadamente opuesto a la exclusión y como algo a lo que se llega con cierta resignación aparece en la traducción al francés como *cohabitation*. Sin embargo, tal vez por su origen, la palabra castellana “convivencia” terminó teniendo unas connotaciones más positivas y promoviendo algo intrínsecamente deseable².

Convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la *tolerancia a la diversidad* y ésta encuentra su manifestación más clara en la *ausencia de violencia*³.

La tolerancia a la diversidad implica hoy:

- una transformación de las identidades y de sus mecanismos de reproducción, de manera que para tener una identidad fuerte, o para conservarla, ya no se necesite negar la identidad del otro, no se necesite excluirlo;
- aceptación de que las opciones que distintos grupos o distintas tradiciones ofrecen ante las preguntas más importantes (religiosas⁴, filosóficas, políticas) podrían considerarse – en cierta manera – equivalentes y, más modernamente, aceptación de la posibilidad y utilidad de que coexistan en una misma sociedad diversos proyectos de sociedad;
- ampliación del campo de celebración de acuerdos (muchos temas, como los relacionados con la sexualidad o las tareas domésticas, dejan de ser regulados por costumbres y pasan a ser objeto de acuerdo, por ejemplo, en el seno de las parejas).

Ausencia de violencia implica:

- exclusión de acciones violentas, mediante reglas compartidas (legales o culturales) o mediante reglas fijadas o interiorizadas de manera autónoma y unilateral (morales-personales);
- universalización de competencias para resolver pacíficamente conflictos (solucionar problemas, llegar a acuerdos).

Hay, por supuesto, conexión entre los dos aspectos, tolerancia y no-violencia: las identidades descansan en buena parte en reglas compartidas o autónomamente adoptadas⁵. Por lo general, más reglas compartidas significan mayor identidad común y viceversa; coincidir en parte de las reglas, en las más fundamentales, es tal vez el soporte básico para poder diferenciarnos en otras (nuestra manera de vestir, nuestra disciplina personal, etc.). La existencia con igual validez (desde cierto punto de vista) de distintas opciones religiosas, filosóficas o políticas nos coloca en la práctica en el desafío de llegar a acuerdos (inevitablemente parciales e imperfectos) y, en particular, nos lleva a buscar reglas comunes (aunque las reconozcamos y respetemos por razones diversas desde tradiciones distintas⁶).

En resumen, para hacer viable la tolerancia a la diversidad y para excluir la violencia:

- a) son necesarias algunas reglas en común:
 - reglas culturales compartidas (algunos comunes denominadores culturales);
 - marco constitucional y legal explícitamente adoptado;
 - convenciones internacionales.

- b) son necesarias una capacidad y una disposición compartidas por la gran mayoría para celebrar y cumplir acuerdos.

Pasar de ver en la diferencia un peligro a ver en ella una ocasión para el mutuo conocimiento, para la mutua ampliación de perspectivas, necesita también y crucialmente esas reglas comunes y esa buena disposición hacia los acuerdos.

Además de mutua tolerancia y ausencia de violencia, convivir sugiere procesos de construcción y estabilización de ese “vivir juntos”: en su contenido máximo, convivir podría significar *armonizar los procesos de reproducción económica y cultural*⁷. Pero no es nuestra intención llegar tan lejos aquí. Nuestra aproximación es más limitada: queremos ir más allá de la definición negativa de la convivencia como ausencia de violencia, para explorar una visión positiva de convivencia.

¿Qué nos lleva a tolerar la diversidad, a asumirla con entusiasmo? ¿Qué nos aleja de la violencia? Una primera respuesta positiva a la fecha – es decir, provisional – y cuyos refinamientos examinaremos aquí yendo de lo más filosófico (las cuatro primeras secciones de este artículo) a mi experiencia como alcalde de Bogotá (quinta sección) y a las conclusiones de una investigación con jóvenes (sexta y séptima sección) para regresar a un tema más filosófico, la convivencia como tolerancia acompañada de aprecio ante la existencia de diversos *proyectos* de sociedad y de humanidad (últimas dos secciones).

A la luz de la visión positiva alcanzada antes de comenzar la investigación con jóvenes y usada como concepto inicial para la misma⁸, *convivir es acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos*.

Convivencia y reglas

¿Por qué podría ser tan relevante para la convivencia el respeto a las reglas? ¿A cuáles reglas?

Para abordar el respeto a las reglas hay que reconocer que la modernidad acentúa la diferenciación entre reglas legales, reglas morales y reglas culturales, entre ley, moral y cultura. No es lo mismo la sanción legal que el sentimiento de culpa y ninguno de estos dos castigos es asimilable al repudio social. Del mismo modo, la motivación de una conducta por la admiración hacia la ley escrita, su gestación y su aplicación, puede diferenciarse de la motivación por autogratificación de la conciencia y ésta, a su vez, de la motivación por reconocimiento social.

Gracias a esta diferenciación podremos concluir que la convivencia consiste en buena parte en *superar el divorcio entre ley, moral y cultura*, es decir, superar la aprobación moral y/o cultural de acciones contrarias a la ley y superar la debilidad o carencia de aprobación moral o cultural de las obligaciones legales.

La habilidad para celebrar acuerdos y cumplirlos, y en caso necesario repararlos, la desaprobación moral y cultural de acciones contrarias a la ley y la aprobación moral y cultural de acciones obligatorias según la ley, serán reconocidas como las claves de la convivencia, una convivencia que, por esa conexión con la

diferenciación entre ley, moral y cultura y por la centralidad ineludible de la ley, llamaremos *convivencia ciudadana*.

Convivencia y pluralismo

En Colombia, y en grado mayor o menor en muchos otros países, para muchas personas la conciencia o la costumbre justifican violar la ley. He tenido la suerte de poder ayudar a corregir esto desde la acción del gobierno y la pedagogía. Después de trabajar por más de diez años en pedagogía, pude aplicar parte de lo aprendido al ejercicio de la alcaldía de Bogotá (1995-1997 y ahora 2001-2003) bajo la forma del programa de Cultura Ciudadana, con resultados visibles en protección a la vida, acatamiento a normas y comportamiento cívico, como, por ejemplo, ahorro voluntario de agua. Además, en los tres años siguientes a mi primera alcaldía tuve la oportunidad de realizar con J. Corzo una *investigación con jóvenes de 9º grado* en Bogotá⁹, cuyos resultados están representando un insumo útil para la segunda versión de Cultura Ciudadana.

La visión que ha inspirado este trabajo, en forma resumida, es la de sociedades donde se logra armonía de ley, moral y cultura. Esto no significa que la ley, la moral y la cultura ordenen exactamente lo mismo; ello sería integrista y sería incompatible con el pluralismo cultural y el pluralismo moral, ideales comúnmente aceptados en la mayoría de las sociedades contemporáneas y muy claramente en la nuestra¹⁰.

Una de las características de la sociedad contemporánea es que personas con criterio moral distinto pueden sentir mutua admiración moral; yo caracterizaría de esta manera el pluralismo moral. No se trata únicamente de que cada cual establezca sus propias reglas, sino de que esas reglas tengan la suficiente universalidad, la suficiente coherencia o una adecuada expresión estética, como para lograr suscitar admiración de personas que tienen marcos morales distintos. Durante siglos para la humanidad no ha sido fácil asumir esto o entenderlo y, por lo tanto, podemos comprender que para una sociedad contemporánea también sea difícil de entender.

Ahora bien: ¿cómo lograr que el pluralismo no se convierta en indiferencia a los criterios legales? ¿Cómo evitar que sea asumido como “todo vale”? La armonía entre ley, moral y cultura es la situación en la cual cada persona selecciona moral y culturalmente comportamientos, pero los selecciona dentro de los comportamientos legales, pudiendo esa opción ser distinta de persona a persona, de comunidad a comunidad. Dicho de otra manera, no hay justificación moral al comportamiento ilegal y si la llegara a haber, entonces tendrían que reunirse una serie de condiciones. John Rawls, por ejemplo, las estudia al trabajar sobre desobediencia civil (*Teoría de la justicia*, capítulo VI, ver nota 6). Algunas de esas condiciones son: asumir públicamente la violación a la ley, estar dispuesto a debatir públicamente la intención de quien por razones morales viola la ley y, segundo, estar dispuesto a reconocer que el valor otorgado al criterio moral es tan alto que uno aceptaría el castigo legal por violar la ley.

La Constitución colombiana prevé que haya respeto a la diversidad cultural, a la diversidad de creencias, a la diversidad de costumbres, pero dentro **del respeto**

a la ley. Dicho de otra manera, “viva el pluralismo”, pero no de tal modo que justifique moralmente o lleve a aceptar culturalmente la ilegalidad.

En la sociedad democrática ideal, de un modo que ilustran algunas épocas en la vida de algunas sociedades industrializadas estables, los tres sistemas de regulación del comportamiento mencionados – ley, moral y cultura – tienden a ser congruentes en el sentido que se explica a continuación. Todos los comportamientos moralmente válidos a la luz del juicio moral individual suelen ser culturalmente aceptados (no sucede necesariamente lo contrario: existen comportamientos culturalmente aceptados que algunos individuos se abstienen de adoptar por consideraciones morales). A su vez, lo culturalmente permitido cabe dentro de lo legalmente permitido (aquí tampoco sucede lo inverso: hay comportamientos jurídicamente permitidos pero culturalmente rechazados). En esas sociedades, la cultura simplemente exige más que la ley y la moral más que la cultura.

Divorcio entre ley, moral y cultura

He llamado “divorcio entre ley, moral y cultura” a la falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y sus regulaciones moral y jurídica, falta de congruencia que se expresa como violencia, como delincuencia, como corrupción, como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual¹¹.

Así llegamos a caracterizar la sociedad colombiana por un alto grado de divorcio entre ley, moral y cultura. El ejercicio sistemático de la violencia por fuera de las reglas que definen el monopolio estatal del uso legítimo de ella, o el ejercicio de la corrupción, crecen y se consolidan precisamente porque llegan a ser comportamientos culturalmente aceptados en ciertos contextos. Se toleran así comportamientos claramente ilegales y con frecuencia moralmente censurables. En un trabajo posterior se subrayó la fuerza que en Colombia tiene la regulación cultural: “La estabilidad y el dinamismo de la sociedad colombiana dependen altamente del alto poder que en ella tiene una regulación cultural que a veces no encaja dentro de la ley y lleva a las personas a actuar en contra de su convicción moral”¹².

Otras naciones, otros continentes, Europa misma, han atravesado situaciones de crisis generadas por el divorcio entre ley, moral y cultura. En general fueron los Estados nacionales los que lograron instaurar un cierto orden privilegiando lo legal, y fue desde la ley -por supuesto con cierto apoyo desde la moral y la cultura y, más específicamente, desde la religión y la ideología- desde donde se logró un alto nivel de congruencia entre ley, moral y cultura.

En síntesis, el divorcio entre los tres sistemas se expresa en: a) acciones ilegales pero aprobadas moral y culturalmente; b) acciones ilegales desaprobadas culturalmente pero moralmente juzgadas como aceptables, y c) acciones ilegales reconocidas como moralmente inaceptables pero culturalmente toleradas, aceptadas. Y se expresa también como obligaciones legales que no son reconocidas como obligaciones morales o que en ciertos medios sociales no son incorporadas como obligaciones culturalmente aceptadas.

Cultura ciudadana

El primer programa de Cultura Ciudadana (1995-1997) hacía énfasis en la regulación cultural. La regulación cultural y su congruencia con las regulaciones moral y legal ayudan mucho a entender cómo funciona lo sano, lo no violento, lo no corrupto. Se trataba de reconocer y mejorar la regulación cultural de la interacción entre desconocidos o entre persona y funcionario en tanto que desconocidos. Posteriormente hubo iniciativas que implicaron un interés sobre la regulación cultural de las interacciones en la familia (por ejemplo, en la lucha contra la violencia intrafamiliar).

La coordinación entre instituciones y la comprensión social del proceso, necesarias para obtener los resultados alcanzados, dependieron mucho de la apropiación institucional y social de la idea misma de cultura ciudadana. Reformas legales recientes (estatuto orgánico de Bogotá, ley de planeamiento y ley de presupuesto) facilitaron una apropiación institucional de la noción y permitieron así darle, desde el comienzo, un papel privilegiado en el interior del equipo de gobierno y ante la sociedad por la vía de una comunicación intensificada (alto interés de los medios de comunicación, motivado en parte por la novedad de los recursos puestos en juego).

La noción de cultura ciudadana buscaba impulsar ante todo la *autorregulación interpersonal*. Se subrayó la regulación cultural de las interacciones entre desconocidos, en contextos como los del transporte público, el espacio público, los establecimientos públicos y el vecindario, así como la regulación cultural en las interacciones ciudadano-administración, dado que la constitución de lo público depende sustantivamente de la calidad de estas interacciones.

De este modo, se definieron los cuatro objetivos correspondientes a cultura ciudadana, principal prioridad y columna vertebral del Plan de Desarrollo de la ciudad:

1. Aumentar el cumplimiento de normas de convivencia.
2. Aumentar la capacidad de unos ciudadanos para que lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas.
3. Aumentar la capacidad de concertación y de solución pacífica de conflictos entre los ciudadanos.
4. Aumentar la capacidad de comunicación de los ciudadanos (expresión, interpretación) a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte.

Pluralismo moral y pluralismo cultural no deberían significar relativismo disolvente. Para que no se traduzcan en un “todo vale” se necesita relacionar de manera nueva la autorregulación individual y la(s) autorregulación(es) colectiva(s): que otros tengan reglas parcialmente distintas a las mías de ninguna manera significa que yo pueda o deba volverme más laxo con las mías. Si reconozco la validez de otras tradiciones culturales, no por ello he de debilitar mi interés por elaborar e intensificar mi pertenencia a una tradición específica.

Con las acciones organizadas en torno a la idea de cultura ciudadana se buscó identificar algo de ese piso común, de ese conjunto de reglas mínimas básicas compartidas que debería permitir disfrutar la diversidad moral y cultural.

El programa Cultura Ciudadana incluyó múltiples acciones de educación ciudadana enmarcadas por una filosofía común. Implicó mucha cooperación interinstitucional y multisectorial, sobre todo en la fase de concepción y en acciones de respuesta a contingencias no previstas. Su costo total durante los tres años 1995-1997 fue de cerca de 130 millones de dólares (3,7% del presupuesto de inversión para la ciudad). Cultura Ciudadana y la filosofía expresada en sus objetivos fueron también la inspiración de muchas de las acciones de gobierno no planeadas y surgidas como respuestas a situaciones imprevistas. La consistencia entre las dos partes de la agenda de gobierno – la planeada y la improvisada – contribuyó mucho a la asimilación social del concepto. Las ejecutorias en materia de cultura ciudadana siguen siendo local y nacionalmente reconocidas como la principal realización de ese gobierno.

Un elemento absolutamente crucial para multiplicar el efecto de las acciones de Cultura Ciudadana fue su altísima visibilidad ante la sociedad, lograda en buena parte por la vía de los medios masivos de comunicación. No campañas pagadas, sino formas novedosas, atractivas, de alto impacto visual o psicológico. En particular, en los conflictos que se presentaron en la ciudad con los basureros, los taxistas, los empresarios de buses, busetas y colectivos, y con el mismo gobierno nacional a propósito del desarme, cuanto más oportuna, sincera, franca fue la comunicación, más resultados favorables se alcanzaron. Tal vez el caso con mayores limitaciones en la comunicación, el del desarme vía jurídica, fue también el caso de mayores tropiezos.

En tres de los cambios de comportamiento señalados (véase Recuadro 1) se contaba con indicadores actualizados que permitían una evaluación frecuente de las acciones acometidas y la comunicación se veía muy marcada por la evolución de los indicadores¹³. Caso más destacado: el ahorro del agua durante la crisis en su abastecimiento en 1997¹⁴. Muchas de las acciones de Cultura Ciudadana fueron presentadas como acciones preventivas y, por lo tanto, aclimataron medidas justificadas como medidas de reducción de riesgos, rompiendo con las posiciones según las cuales los individuos son totalmente libres para asumir riesgos.

Muchas veces jugó un papel crucial la combinación entre opinión pública sensible, franqueza radical y una metodología elemental de regulación de la comunicación. Cuando la comunicación se intensifica, hay por supuesto el peligro de disolver ciertas ambigüedades cómodas y generar una percepción cruda de reglas, jerarquías y competencias. Pero la sinceridad produjo casi siempre mejor resultado que la tradicional diplomacia (diplomacia mal entendida). Decir muy claramente qué se podía y qué no, y recordar con precisión las competencias fueron herramientas de uso cotidiano.

Algo que también tuvo importancia en esta primera versión del programa de Cultura Ciudadana fue asumir el conflicto como causado o agravado por limitaciones en la comunicación. En un congreso de sociólogos al que me invitaron en 1993, presenté una ponencia cuyo título era “La violencia como forma de comunicación”. Ésta consistía en tomar las ideas de Jürgen Habermas, su teoría de la comunicación, para mostrar que un violento es alguien que escoge cierto lenguaje y que

RECUADRO 1. Resultados de Cultura Ciudadana en Bogotá (1995-2001)

- Reducción de la tasa de homicidios de 82 (en 1993) a 35 (en 2000) por cada 100.000 habitantes, una disminución de más del 50% en los últimos siete años. Una serie de medidas relacionadas con los tres tipos de regulaciones habrían influido considerablemente: “ley zanahoria” (limitación del horario de funcionamiento de bares y discotecas y expendio de licores hasta la 1 de la mañana, medida adoptada también en otras ciudades colombianas y ecuatorianas), desarme (legal y voluntario), centros de mediación, capacitación de la policía, entrega voluntaria de más de 1.500 armas. En el mes en que se llevó a cabo la entrega voluntaria de armas, la tasa de homicidios se redujo en un 26%: sólo se recogió el 1% de las armas, pero el mensaje que significa deponer unilateralmente el arma tuvo un efecto significativo. 45.000 personas participaron en la “vacunación” contra la violencia familiar: muy breve e intenso taller con el apoyo de psiquiatras y psicólogos, útil para detectar casos que requieren atención profesional, para divulgar la oferta institucional de atención y para comprender cuánto tiene la violencia de enfermedad.
- Reducción de muertes en accidentes de tránsito de 1.387 en 1995 a 834 en 2000. A este respecto tuvo una gran incidencia el hecho de que la Policía Metropolitana se encargara del tránsito en la ciudad, medida que también condujo a la erradicación de la costumbre de pagar soborno para evitar las multas de tránsito.
- Reducción en dos tercios del número de niños quemados con pólvora.
- Avances notorios en recuperación y respeto del espacio público.
- Ahorro voluntario de agua entre el 11 y 14% por emergencia durante varios meses, con ahorro residual estimulado por la estructura tarifaria (el consumo mensual promedio de las familias ha terminado bajando de 27 a 20 m³ y permitido aplazar la costosa construcción de nuevas represas en más de quince años).
- Interrupción de la relación clientelista entre Gobierno y Concejo. La búsqueda conjunta de una relación legal, moral y culturalmente defendible ha llevado a que impere el intercambio riguroso de argumentos donde se acostumbraban favores (nombramientos y contratos).

podría ser del interés de la sociedad invitarlo a escoger otras armas de comunicación. Se mostraba entonces que parte de las funciones comunicativas de la violencia se pueden suplir de otra manera. Dicho de otro modo, si ciertas formas de violencia no tuvieran la repercusión comunicativa que tienen, serían muy poco atractivas. En la mayoría de los casos se podría decir que no hay violencia física, sobre todo pública, que no se acompañe de la pretensión de comunicar algo. Concluimos así que el conflicto podía ser causado o agravado por limitaciones en la comunicación y, por lo tanto, que la comunicación y la interacción intensificadas podían reducir el divorcio entre ley, moral y cultura¹⁵. Una manera de entender lo anterior fue reconocer que en situaciones de conflicto puede ser más útil el intercambio de argumentos que las negociaciones. Asimismo, se puso de manifiesto que la relación directa, cara a cara, podía disuadir la violencia. En *Obedience to Authority*, una investigación de Stanley Milgram realizada en la Universidad de Yale, se muestra que es más fácil arrojar una bomba atómica a diez mil metros de altura que herir una persona cara

a cara. Eso no es una garantía, pero fue una pista que seguimos: nuevas formas para expresar inconformidad, como la agresión simbólica, pueden ser de gran utilidad.

En resumen, la estrategia de Cultura Ciudadana buscó fortalecer la regulación cultural y la regulación moral. Buscó aumentar la congruencia y la eficacia complementaria de esas regulaciones entre sí y con la ley. Procuró – y muchas veces logró – debilitar la legitimidad cultural o moral de acciones contrarias a la ley. Buscó también comunicar (o reconstruir en un ambiente de comunicación) las razones de ser, y las conveniencias, de la regulación legal.

Investigación con jóvenes sobre convivencia ciudadana

En la investigación sobre jóvenes de 9° grado en Bogotá, las respuestas de una muestra de 1.400 jóvenes a más de 200 preguntas fueron analizadas utilizando las técnicas de análisis de correspondencias múltiples. En la investigación, *la convivencia fue inicialmente descrita como combinación de obediencia a reglas, capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y confianza*. La obediencia a reglas se especificó en mayor detalle como obediencia a tres tipos de reglas: legales, morales y culturales. Se buscó averiguar qué pasaba cuando había tensión entre estos sistemas reguladores y cuán tolerantes eran los jóvenes al pluralismo moral y cultural.

Quisimos someter a contrastación y afinamiento empírico el punto de vista inicial. Utilizamos un instrumento de más de 100 preguntas (algunas de ellas con 40 sub-preguntas). El análisis de correspondencias múltiples nos permitió identificar los grupos de respuestas que mejor se predecían unas a otras. Obviamente, los resultados están muy marcados por las preguntas iniciales. Sin embargo, la reflexión se ve expuesta a la tozudez y, a veces, al carácter contraintuitivo de conclusiones que se derivan de los datos¹⁶.

Una manera de aproximarnos a la teoría que hay detrás de ambas concepciones, de intervención en Bogotá y de la investigación sobre convivencia en jóvenes, es a través del siguiente cuadro. En éste se distinguen varias dimensiones o conceptos, los cuales, a su vez, se desagregan en las que se denominaron variables primarias.

La investigación permitió detectar las siguientes características bastante generalizadas en la población (las dos primeras y la cuarta fueron confirmadas en cerca de un centenar de talleres en el país):

1. Yo me guío por mi conciencia, los demás por la ley y la cultura.
2. Yo entiendo por las buenas, tú por las malas.
3. Pluralismo tiende a ser igual a “todo vale”.
4. El valor más alto realizado es la “familia” (respuesta más frecuente a la pregunta cuál es su mayor orgullo).

En las dos primeras características se pone en evidencia una asimetría en la percepción que tienen los jóvenes bogotanos (y posiblemente los colombianos en general) de sus congéneres. La asimetría entre la autopercepción y la percepción que se tiene de los demás podría corregirse a través del respeto: respetar es, por etimología, volver a mirar, voltear a mirar y considerar con detenimiento. Es como un primer

CUADRO 1. Conceptualización inicial para la investigación sobre convivencia¹⁷

	Descripción	Desagregación en dimensiones
Convivencia	<p>Integra indicadores sobre acuerdos, reglas (morales, legales y culturales), confianza y no-asimetría.</p> <p>Indicadores de no-violencia sirven como variable de contraste.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Apego a reglas.</i> • <i>Armonía de ley, moral y cultura.</i> • <i>Confianza.</i> • <i>Capacidad de celebrar y cumplir acuerdos.</i> • <i>Gratificación.</i> <p>Otro no muy distinto a uno (baja <i>asimetría</i>). No usar ni recibir violencia al resolver problemas o celebrar acuerdos (baja <i>violencia</i>, dimensión de contraste).</p>
Dimensión o subdimensión	Descripción	Desagregación en subdimensiones o variables primarias
Apego a reglas	Acatamiento a ley, moral y cultura y valoración de las reglas	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación legal, moral y cultural. • Actitud hacia reglas.
Regulación moral	Obediencia de cada cual a su conciencia, “mayoría de edad” moral. Intenta incorporar una aproximación al grado de desarrollo moral.	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidad de la regulación moral. • Cumplir reglas por razones morales. • Los demás cumplen reglas por razones morales. • Cumplir acuerdos por mi conciencia. • Los demás cumplen acuerdos por su conciencia. • Moral regula hacia acción conforme a ley. • Grado aproximado de desarrollo moral.
Regulación cultural	Obediencia a reglas sociales del medio o del grupo y compatibilidad de esas reglas con ley y conciencia personal	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidad de la regulación cultural. • Pluralismo cultural. • Cultura regula hacia acción conforme a ley. • Regulación cultural compatible con moral.
Regulación legal	Fuerza de la ley y ley percibida como un acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • Intensidad de la regulación legal. • Percibir la ley como acuerdo.
Armonía de ley, moral y cultura ¹⁸	Consistencia, no-conflicto, entre conciencia, ley y lo que acepta o impone la regulación cultural y/o moral.	<ul style="list-style-type: none"> • Moral regula hacia acción conforme a ley. • Cultura regula hacia acción conforme a ley. • Reglas culturales compatibles con moral personal. • Pluralismo.
Pluralismo	Tolerancia a diversidad en asuntos de conciencia y de tradición cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralismo moral. • Pluralismo cultural.
Confianza	La confianza interpersonal otorgada y recibida.	<ul style="list-style-type: none"> • Los demás confían en mí. Yo confío en los demás. • Confianza en las instituciones. • Confianza en autoridades. • Para llegar a acuerdos construyeron ambas partes confianza.

Dimensión o subdimensión	Descripción	Desagregación en subdimensiones o variables primarias
Capacidad de celebrar y cumplir acuerdos	Disposición y capacidad para construir acuerdos y procurar su cumplimiento. Y para resolver problemas por la vía de los acuerdos.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación hacia acuerdos. • Cumpro acuerdos por mi conciencia. • Los demás cumplen acuerdos por su conciencia. • Busco acuerdos ventajosos para mí. • Busco acuerdos ventajosos para los otros. • Orientación en los acuerdos a lo personal. • Orientación en los acuerdos a lo objetivo. • Cumpro acuerdos por las buenas. • Los demás cumplen acuerdos por las buenas. • Percibir la ley como acuerdo.
Gratificación	Atribución de mayor fuerza reguladora a premios que a castigos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cumpro reglas y acuerdos por las buenas. • Los demás cumplen reglas y acuerdos por las buenas.
Asimetría	Diferencias entre auto-percepción y percepción que uno tiene de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> • Me gobierno más por conciencia, los demás más bien por ley o cultura. • Me gobierno por las buenas, los demás por las malas. • Asimetría ante uso de violencia: inflijo pero no recibo o viceversa. • Asimetría ante incumplimiento de acuerdos: yo exijo cumplimiento a los demás pero yo no cumpro. • Los demás confían en mí pero yo no confío en los demás.
Violencia	Uso o invocación de violencia en solución de problemas o celebración de acuerdos.	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdos con amenaza de violencia. • Problemas resueltos involucraron violencia o amenazas de violencia. • Violencia física recibida y/o infligida.

momento del reconocimiento. Puede haber un alto respeto en medio de una sociedad donde las jerarquías son muy marcadas. Igualmente puede imaginarse uno la importancia en las circunstancias más recientes de sociedades como la colombiana (donde han avanzado la secularización y la democratización, donde se han dado progresos notables en equidad de género y en acceso a oportunidades educativas) del respeto igualitario, del respeto entre semejantes. La noción de ciudadanía es inseparable de este respeto entre iguales. Donde hay ciudadanía, cualquier encuentro entre desconocidos es ante todo un encuentro entre ciudadanos. Ver al otro como similar a uno en su relación con respecto a las tres regulaciones, creer que uno al igual que los demás puede entender predominantemente por las buenas, constituyen las bases de un respeto ciudadano. Completar la transición del respeto basado en jerarquías al respeto basado en la conciencia de igualdad, comparable a un cambio radical de paradigma, sería uno de los retos centrales de la construcción de convivencia. Respetar al desconocido, atribuirle desde un comienzo cualidades de sujeto análogas a las propias, he ahí un soporte crucial de la convivencia.

En el cuestionario también incluimos preguntas sobre violencia. “Recuerde el acuerdo más importante que usted ha celebrado en los últimos meses, anote un brevísimo resumen y ahora responda las siguientes preguntas [...], ¿utilizó o sufrió violencia?” De un modo similar: “en la solución del problema más importante que tuvo en los últimos meses, ¿sufrió, infligió o amenazó con violencia o fue amenazado con violencia?” Y también una pregunta más genérica: “¿sufrió usted violencia en la infancia o en alguna época de su vida?; ¿en qué época y de parte de quiénes?” Pero esta parte del cuestionario no se incluyó en los indicadores de convivencia, ya que sería utilizada posteriormente como contraste. La teoría era: la convivencia consiste en seguir reglas, en celebrar y cumplir acuerdos y en generar y reproducir confianza, confiar en los demás y lograr que el cumplimiento de reglas y acuerdos retroalimente la confianza. Era una teoría positiva de la convivencia; no se definía a la convivencia como no-violencia. Una vez consolidado el trabajo estadístico, las variables de violencia fueron proyectadas sobre los resultados para saber cuáles de los factores estaban relacionados con la ausencia de violencia (y en qué grado).

Resultados de la investigación

Los dos principales factores para la convivencia resultaron ser la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y el respeto a la ley. Sin embargo, el respeto a la ley predijo mejor la ausencia de violencia infligida por el joven o contra el joven. Esta investigación ha influido para que en la segunda versión del programa de Cultura Ciudadana sea mayor el énfasis en cultura **democrática**, especialmente en apreciar lo bueno, apreciar las normas y los procedimientos democráticos para decidir.

Concluimos que para la convivencia, los acuerdos son más importantes que las reglas y en éstas resultó muy importante la armonía entre ley y cultura. La investigación confirmó que el cambio cultural, más que el cambio del criterio moral, podía influir en el mejoramiento de la convivencia. Es obvio que las preguntas estaban sesgadas por la teoría, es decir, no es una prueba contundente, es un argumento en una discusión. En Latinoamérica hay una corriente de concientización y, de cierta manera, el enfoque de Cultura Ciudadana pone de manifiesto que “de conciencia estamos bien”. Tal vez lo difícil es lograr hábitos y comportamientos congruentes con lo que se tiene claro en la conciencia. Todo el mundo sabe que no deberíamos matar, pero culturalmente es más un tema de regulación externa.

El resultado final fue que, si la convivencia se mira con una óptica positiva, lo que mejor predice convivencia es la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos. Y si se mira desde el lado de la violencia, de la urgencia de reducir la violencia, lo más importante es **aprender a respetar y seguir reglas**, y muy especialmente la ley.

Así, por ejemplo, un resultado inesperado fue la coincidencia en un mismo factor de la regulación cultural y el argumento utilitario. La respuesta “se justifica violar la ley cuando hay gran provecho económico” coincide mucho con “se justifica violar la ley cuando es lo acostumbrado” o “cuando los demás lo hacen”. Al menos en este momento histórico, para los jóvenes bogotanos escolarizados, se

podría decir que la regulación cultural resume los aprendizajes utilitarios, no se les contraponen. Hoy la costumbre no es una barrera contra el utilitarismo como lo pudo ser en otro momento. Otros ejemplos de resultados contraintuitivos: la confianza no resultó ser un importante predictor de convivencia (con excepción de la respuesta “cuando celebro un acuerdo, confío en que la otra parte cumplirá”). Era de esperar que la convivencia se tradujera en confianza: la obediencia a reglas y a acuerdos generaría confianza y, a su vez, la confianza generaría mayor adhesión a las reglas y a los acuerdos. Pero, al menos en la población estudiada, confiados y desconfiados conviven aproximadamente igual.

Hay otro resultado derivado del análisis estadístico de respuestas a una pregunta clásica en ciencias sociales: ¿usted aceptaría como vecino a gente de religión distinta, de región distinta, de nacionalidad distinta, gente enferma de SIDA, personas indígenas o indígenas? Entran así una cantidad de categorías con el fin de establecer cuán tolerante es la persona. En esa misma pregunta se incluyó también a corruptos, narcotraficantes, guerrilleros y paramilitares. Teníamos la esperanza de obtener dos pluralismos, pero resultó uno solo: el joven que tolera indígenas y enfermos de SIDA como vecinos, tiende a tolerar también a narcotraficantes, guerrilleros, paramilitares y corruptos.

El pluralismo se nos ha vuelto “todo vale”. Sin embargo, lo maravilloso del invento de la ley escrita, de todos los procesos para debatir las leyes durante su formación y de las garantías constitucionales a las minorías, es que todo eso existe para proteger el pluralismo, pero no hasta el punto de que se vuelva un axioma que desbarata la vigencia misma del marco constitucional.

Al contrastar los datos obtenidos sobre pluralismo con las variables de violencia se puso en evidencia algo de relación directa entre dichos factores: a pesar de la tendencia a asimilar tolerancia con “todo vale”, la persona intolerante tiene ligeramente una mayor probabilidad de utilizar violencia o ser víctima de ella.

En términos de su menor asociación a violencia, es preferible el descuido total en acuerdos (dificultad para celebrarlos, cumplirlos o incluso reconocerlos) a lo que hemos llamado “orden sin ley”, caracterizado por gusto por las normas acompañado de desconocimiento de la ley por razones culturales.

Tolerancia a la pluralidad de proyectos

Convivir es también compartir los sueños o, al menos, lograr tener sueños compartibles. Los sueños pueden provenir del pasado, estar por lo mismo dotados de autoridad, o pueden nacer de procesos contractuales, de acuerdos reconocidos como tales. De algún modo, las artes, y especialmente las emociones morales que las artes suscitan, ayudan a decantar y expresar sueños compartidos.

La autoridad del sueño heredado – el que viene del pasado – se expresaría también como regulación cultural, como efecto obligante de caminos y límites ya decantados por tradición.

Asistimos a la ampliación del poder de la idea de “proyecto” y, en el marco de esa ampliación, la creciente disponibilidad de los más diversos aspectos de la

CUADRO 2. Siete caminos hacia la convivencia¹⁹

Cinco caminos, ordenados por importancia decreciente por su presunta contribución a la reducción de violencia:

- C2: *Nomia*: acatar la ley por encima de la utilidad inmediata y de la costumbre (acatar la ley aun al costo de los resultados) y buscar formas lícitas de innovar.
- C3: *Adhesión a la ley*: admirar los avances de la ley nacional o local, gustar de las normas y ser capaces de acatar la ley aun cuando entra en tensión con las convicciones morales.
- C5: *Orden pero con ley y superación del descuido con los acuerdos*: armonizar normas legales y culturales y aprender a cultivar acuerdos.
- C4: *Pluralismo*: tolerar la diversidad.
- C1: *Acordar*: aprender a celebrar y cumplir acuerdos y muy especialmente a reparar acuerdos no cumplidos.

Dos caminos adicionales correspondientes a rasgos problemáticos hallados de manera casi general en la población:

- C6: *Respeto igualitario*: romper la asimetría, llegar a respetar al otro como a un igual; ver al otro más parecido a uno (ambos somos básicamente autónomos y buscamos construir armonía entre nuestra moral y la ley, ambos entendemos básicamente por las buenas).
 - C7: *Cultura democrática para un pluralismo viable*: aprender a resolver mediante procedimientos democráticos las tensiones entre moral y ley, y lograr la primacía de la ley sobre cultura y moral necesaria para un pluralismo viable (“no todo vale”).
-

naturaleza y de la vida humana. Ya no una disponibilidad global asociada a herencias mesiánicas, sino una disponibilidad localizada, muchas veces gradual.

De nuevo, inevitablemente, ante la indeterminación asociada a la existencia simultánea de varios proyectos (su discusión, la variación de su fuerza empíricamente derivada de sus éxitos o fracasos), la ley es central, al decantar definiciones claras de los comportamientos aceptados. La ley también cumple la función de cerrar caminos.

Para algunas sociedades donde la convivencia no está asegurada, la visión de futuro defendible para algunos consistiría en una sociedad con muchas visiones de futuro (¡“una sociedad donde cada uno tenga su visión de futuro”, propuso alguien en un taller de construcción de visión compartida de futuro!). El proyecto consiste en favorecer la coexistencia de muchos proyectos. Ahora bien, los proyectos son expresión de voluntad y de voluntad de poder. La lucha entre proyectos vuelve a ser una lucha contra la violencia, contra la exclusión e inevitablemente pasa por un acuerdo más o menos general, al menos mayoritario, sobre las reglas; reglas para que coexistan diversos proyectos. La gestación y la supervivencia de esos diversos proyectos encuentran una de sus más importantes garantías en las leyes, pero simultáneamente dependen mucho de costumbres (como la del debate o la de la competencia limpia entre organizaciones).

¿Cuál es la autoridad del sueño común construido mediante un proceso deliberado que tenía expresamente ese fin? No lo sabemos exactamente, pero hay muchas metodologías en boga que se basan en ese tipo de construcción conjunta del sueño común. No sabemos si de cualquier visión de futuro así construida se puedan derivar los caminos de la convivencia identificados: acatar la ley por encima de la utilidad inmediata y de la costumbre, gustar de las normas, valorar la ley y acatarla aun por encima de las convicciones morales, ver al otro también como un sujeto moral autónomo y aprender a intentar cambiar democráticamente la ley cuando choca con nuestras convicciones morales, armonizar normas legales y culturales, y prohibirse descuidar acuerdos, aceptar contacto cotidiano con la diversidad y aprender a celebrar y cumplir acuerdos y a repararlos. Al menos, parte de esos caminos resultan tácita y prácticamente aceptados en el procedimiento seguido para construir esa visión compartida.

Algunas conclusiones

La convivencia parecería depender principalmente del llamado “imperio de la ley”. Sin embargo, lo central no es exactamente la ley: es la congruencia entre la regulación cultural y moral y la ley. Lo que importa son las justificaciones para obedecer o para desobedecer la ley, o el ejemplo de los demás, o lo acostumbrado, o el único medio para alcanzar el objetivo. Así, la centralidad no está puesta exactamente en la ley, sino en el acompañamiento a la ley desde la cultura y la moral. Es justo allí donde a la ley no le basta su fuerza propia, donde para lograr convivencia se hace indispensable el respaldo de tradiciones y/o transformaciones éticas o culturales. Cada vez que se legisla debería dispararse un proceso (preferiblemente voluntario) de cambio cultural y moral. Para ello, la ley que nace debe, al menos para una mayoría de ciudadanos, parecer justa.

La cultura se expresa en lo acostumbrado, sobre todo en la medida en que lo acostumbrado tiene autoridad. La costumbre vale como expresión de la cultura, especialmente cuando “obliga” suprasubjetivamente, cuando expresa autoridad generando sentido y sentimiento de obligación.

Esa autoridad de la cultura, *al menos en parte*, es desplazada por la disponibilidad técnica asociada al proyecto. Cada vez más podemos representar, conocer y esquematizar – y por lo tanto, soñar con configurar de manera técnica – hasta los aspectos más sagrados o íntimos de la reproducción cultural. La reproducción económica quiso modificarse sustantivamente a partir de cambios en una sola de sus dimensiones (la propiedad de los medios de producción) y olvidando su relación con la reproducción cultural. Los sueños mejor inspirados que apuntaban hacia colectividades moral y culturalmente más cercanas a ciertos ideales inspiraron y todavía pueden inspirar totalitarismos como el fascismo alemán o el estalinismo; eso nos ha vuelto más modestos a muchos. Pero claramente los retos de la convivencia son también los retos de comprender mejor (y transformar más cuidadosamente) las relaciones entre la reproducción económica y la reproducción cultural. ¿La producción y la educación podrán algún día ser transformadas simultánea y congruente-

mente? Muchas sociedades han avanzado ya en la construcción de un marco cultural que, de manera durable, aclimata, impulsa y confiere sentido a la productividad.

En síntesis, la construcción de una conceptualización positiva de la convivencia guiada por una reflexión sobre reglas y acuerdos y por intentos de modificar en la práctica algunos comportamientos ciudadanos en Bogotá fue sometida a una contrastación empírica con 1.400 jóvenes de Bogotá. Por su importancia para el concepto positivo de convivencia y por su capacidad para predecir no-violencia se destacaron dos dimensiones:

- acatar la ley por encima de la utilidad inmediata y de la costumbre;
- gustar de las normas y obedecer la ley aun cuando entra en tensión con las convicciones morales, y admirar los avances de la ley nacional o local.

Aprender a celebrar y cumplir acuerdos y muy especialmente a reparar acuerdos no cumplidos o llegar a respetar al otro como a un igual, o aprender a resolver mediante procedimientos democráticos las tensiones entre moral y ley no fueron variables tan importantes de cara a la reducción de violencia, pero sí pesaron a la hora de caracterizar positivamente la convivencia.

Posdata: de la tolerancia religiosa hacia la atracción por la diversidad, los “anfibios culturales”

La tolerancia ante la diversidad se ha ido transformando en un entusiasmo por la diversidad y una conciencia creciente de que – bajo algunas condiciones, cuyo examen ha sido el objetivo principal del presente trabajo – la diversidad es una fuente de riqueza humana que puede ser aprovechada de manera fértil y durable. Cuando la diversidad cultural es simplemente conservada, se convierte en riqueza inexplorada. Es fundamental que al lado de la preservación de las diferencias se desencadene o se acentúe el contacto, el diálogo, el intercambio, la fertilización cruzada.

En contextos culturales diversos rigen sistemas de reglas diversos. “Anfibio cultural” es quien se desenvuelve solventemente en diversos contextos, a la manera del camaleón, y al mismo tiempo, como intérprete, posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir, transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro. El anfibio cultural, camaleón e intérprete al mismo tiempo, facilita el proceso de selección, jerarquización y traducción necesario para la circulación de la riqueza cultural.

Para ello parece *necesaria* una armonía como la descrita entre los sistemas reguladores – ley, moral y cultura – compatible con pluralismo moral y cultural. Tal vez, la continuación de la construcción del proyecto de una humanidad interesada, entusiasmada por su diversidad, pero también interpelada por ella, sería *ayudada* por la presencia del *anfibio cultural*, sea como identidad generalizada de la humanidad, como una gran colectividad transnacional, como figura más bien excepcional o como figura ideal nunca plenamente realizada.

La integración del fondo moral de diversas tradiciones facilita acciones del anfibio en las cuales moralidad y cultura coinciden y se expresan con pureza o perfec-

ción ejemplar, demostrándoles a actores de distintas culturas la posibilidad y la fertilidad de lo que en otros momentos hubiera podido ser percibido como contaminación. El anfibio, en cuanto teje nexos y facilita procesos de reconocimiento de elementos de unidad humana en el mosaico mismo de la pluralidad de tradiciones y proyectos, puede ser visto como una especie de integrador moral de la humanidad.

El mutuo conocimiento – con capacidad de involucrarse moral y culturalmente, tal como intenta describirlo la figura del “anfibio cultural” – parece ser condición para hacer más viable y más fértil la coexistencia de lo culturalmente diverso.

Notas

1. Agradezco mucho la invitación de la Oficina Internacional de Educación a colaborar en la edición de marzo de 2002 de la revista *Perspectivas*, aportando a la primera parte de la publicación (informalmente titulada “filosofía”) un resumen de los resultados obtenidos en mi trabajo sobre convivencia. Esta invitación, junto con la experiencia de cierto trabajo académico sobre el tema, una primera experiencia como alcalde de Bogotá, un trabajo de investigación sobre jóvenes en Bogotá y el regreso a la alcaldía de Bogotá, tal vez ayudan a comprender la estructura, un poco curiosa, de este texto: reflexión filosófica, un resumen de mi inicio académico en el tema, algunas lecciones provenientes del programa de cultura ciudadana, otras de la investigación y al final, de nuevo algo de reflexión.
2. Quizá por esta razón, la UNESCO decidió usar las versiones “*living together*” y “*vivre ensemble*” y optó, aun en español, por promover el “aprender a vivir juntos”.
3. Toda intolerancia, tarde o temprano, se traduce en violencia del intolerante o del intolerado. En muchos países, aprender a convivir, aprender a vivir juntos, tiene un sentido inmediato obvio: aprender a vivir sin violencia. La pregunta, compleja por demás, que surge entonces es: ¿cuáles son los determinantes mínimos de una vida en común no violenta entre personas y entre grupos sociales diversos? Muchas son las condiciones deseables que uno podría intentar asociar a una sociedad no violenta. Aquí se trata de identificar condiciones mínimas suficientes.
4. La matriz histórica de la tolerancia ha sido la tolerancia religiosa. El siguiente texto de Martin Buber ilustra los desafíos para alcanzarla y sustentarla:
“Toda religión tiene su origen en una revelación. Ninguna religión detenta la verdad absoluta, ninguna es un pedazo de cielo trasplantado en la tierra. Cada religión representa una verdad del hombre. Esto significa que expresa la relación con el Absoluto de una comunidad humana determinada. Cada religión es una morada para el alma humana sedienta de Dios, una morada provista de ventanas y sin puerta; no tengo más que abrir una ventana para que la luz de Dios entre en ella. Pero si hago un agujero en la pared y me escapo, me quedará sin casa y, además, me rodeará una luz de hielo, que no es la luz de Dios vivo. Cada religión es una tierra de exilio en la que el hombre se ve arrojado y en la que, más que en ninguna otra parte, está separado de las otras comunidades humanas por la forma de su relación con Dios. Y no seremos liberados de esos exilios ni tendremos acceso al mundo de Dios, común a todos, sino después de la redención del mundo. Pero las religiones que saben que todas ellas están asociadas en una espera común pueden comunicarse entre ellas, de un lugar de exilio a otro, de morada a morada, a través de las ventanas abiertas. Más aún: pueden unir sus esfuerzos para ver si hallan

lo que puede ser hecho por el hombre para acercar el tiempo de la redención. Es concebible una acción común de todas las religiones, aunque cada una de ellas no pueda obrar más que en su propia morada. Pero esto no será posible sino en la medida en que cada religión recupere su origen, es decir, la revelación que está en su origen y desde la que avanza hacia la crítica de todo lo que la ha alejado en el proceso histórico de su desarrollo. Las religiones tienen tendencia a convertirse en fines en sí mismas, a sustituir – por decirlo así – a Dios, de modo que, en verdad, para oscurecer la faz de Dios no hay nada más adecuado que una religión. [...] Cada una [de las religiones] debe aceptar el hecho de que no es más que una de las formas bajo las que la elaboración humana del mensaje de Dios se ha expresado, que no tiene el monopolio de lo divino; cada una debe renunciar a la pretensión de ser la morada única de Dios sobre la tierra y aceptar que es la morada de los hombres animados por una misma imagen de Dios, una casa abierta hacia el exterior. Cada una debe abandonar su actitud exclusiva – sin verdadera base – y adoptar un comportamiento más cercano a la verdad. [...] Entonces se habrán unido no sólo en una espera común de la redención, sino también en las tareas cotidianas de un mundo todavía no salvado”. Zaghoul Morsy, (comp.), *La tolerancia. antología de textos*, Madrid, Editorial Popular – Ediciones UNESCO, 1974, págs. 213-214.

5. Esto se acentúa en las sociedades con alta división del trabajo: el sistema de oficios o, aún más el de las profesiones, va definiendo cada vez más categorías sociales caracterizadas porque la sociedad puede contar con que esas categorías obrarán dentro de un conjunto de imperativos categóricos (morales) y también de conformidad con un conjunto de imperativos hipotéticos (reglas técnicas).
6. Consenso por traslapes. En: John Rawls, *Liberalismo político*, México, UNAM y FCE. Capítulos IV y V. (Primera edición en inglés: 1993.)
7. El aprendizaje y la interiorización de reglas y normas, que contribuyen sustantivamente a la formación de identidades y de patrones de interrelación y, por lo tanto, a la reproducción cultural, son reconocidos hoy en día como el complemento indispensable de las instituciones (reglas formales) cuando se trata de explicar por qué unas sociedades se desarrollan económicamente más rápido que otras (Douglas C. North, *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE, 1993; Francis Fukuyama, *Confianza*, Buenos Aires, Atlántida, 1996). A pesar de flagrantes manifestaciones de autonomía, la reproducción cultural de las identidades y de los comportamientos se entrelaza irremediabilmente con la reproducción económica. Las tensiones o fricciones entre ambas reproducciones están tal vez en la base de los problemas de convivencia.
8. Concepto posiblemente marcado por la circunstancia colombiana y por lo que hemos podido aprender y hacer dentro de esa circunstancia, principalmente en la gestión pública y en la investigación.
9. Antanas Mockus y Jimmy Corzo, *Indicadores de convivencia ciudadana*, proyecto de investigación, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales y Departamento de Matemáticas y Estadística de la Universidad Nacional de Colombia, mayo de 1999.
10. Como se puede observar claramente en la Constitución colombiana promulgada en 1991.
11. Párrafo tomado de A. Mockus, *Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura*, *Análisis Político*, vol. 21, 1994, págs. 37-48. Algunos de los textos incluidos en las secciones 4 y 10 de este artículo se han tomado o adaptado de ese artículo y de A. Mockus, *Anfibios culturales, moral y productividad*, *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 3, 1994, págs. 125-135.

12. Anfibios culturales, moral y productividad, *op. cit.*
13. Tuvo crucial importancia la información sobre armas y sobre alcohol suministrada por el Instituto Nacional de Medicina Legal. Fue muy útil la cooperación interinstitucional en el análisis de las causas de la violencia, en la promulgación de medidas y en la coordinación detallada de su aplicación. Desarme, ahorro de agua, restricción a la pólvora fueron acciones construidas, perfeccionadas y socialmente convalidadas gracias a indicadores.
14. Tomar en serio la invitación al ahorro, en vez de hacer esta invitación formalmente sólo para justificar a los dos días el racionamiento, no aceptar la presión periodística a centrar la noticia en las sanciones previstas para quienes no ahorraran agua, verificar que existía la voluntad de ahorrar y que había que ayudar con información y metodologías al cambio de hábitos, fueron algunos de los hitos de esta campaña que permitió manejar durante cerca de cuatro meses la emergencia.
15. Ésta era de hecho la moraleja del primer trabajo académico sobre el tema, realizado por Clara Carrillo bajo mi dirección en 1991 en la Universidad Nacional (Clara Carrillo Fernández, La interacción en la reconstrucción de legalidad y moralidad, monografía de grado, Departamento de Filosofía, Universidad Nacional, Bogotá, 1991).
16. Más adelante se presentan algunos ejemplos de resultados inesperados.
17. Sirvió de base para elaborar el cuestionario con el cual se adelantó la investigación empírica. La comparación con los resultados del análisis de correspondencias múltiples llevan a una simplificación y jerarquización (véanse los dos cuadros bajo el título Cuadro 2. *Siete caminos hacia la convivencia*).
18. Atanas Mockus, Armonizar ley, moral y cultura. Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997. Publicado en la página web del Banco Interamericano para el Desarrollo: www.bid.org.
19. Salvo C6 y C7. En efecto, no se ha analizado aún empíricamente la influencia potencial de C6 y C7 sobre violencia sufrida o infligida. Para los otros cinco sí se han detectado correspondencias.

LA EDUCACION PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

¿ESTAN PREPARADOS NUESTROS JOVENES?

Alejandro Tiana

La 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), celebrada en Ginebra en septiembre de 2001, abordó un tema – La Educación para Todos para aprender a vivir juntos – sobre cuya importancia no cabe ninguna duda. Aprender a vivir juntos constituye una necesidad ineludible en estos momentos de cambio cultural y de mundialización acelerada. Los desafíos que la situación actual plantea son de grandes dimensiones y se dejan sentir tanto en el interior de los países como en el plano internacional. Los cambios registrados en las tecnologías de la información y en los procesos de producción, el impacto producido por las migraciones masivas y por las grandes transformaciones económicas, sociales y políticas, la expansión de los límites del saber humano reclaman el desarrollo de nuevas actitudes y la adquisición de nuevos conocimientos. En este mundo crecientemente interrelacionado y complejo, donde la diferencia reclama respeto y la mezcla de culturas demanda comprensión y aceptación, aprender a vivir juntos constituye una exigencia inevitable para un futuro prometedor. Y para afrontar dichos desafíos, la educación vuelve a situarse en el centro de nuestra atención, como ya se ponía claramente de relieve en el Informe Delors (Delors *et al.*, 1996).

En los últimos años, se ha insistido reiteradamente en que esos nuevos aprendizajes que se demandan no deben limitarse solamente a algunos sectores sociales,

Versión original: español

Alejandro Tiana (España)

Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. De 1989 a 1996 se desempeñó como director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Ha sido presidente del Consorcio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo Educativo (CIDREE) y del consejo directivo del Centro de Investigación e Innovación Educativa-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (CERI-OCDE). Autor de numerosos libros y artículos sobre historia de la educación, educación comparada y evaluación educativa.

como fue muchas veces el caso en el pasado. Como ya puso de manifiesto la Conferencia de Jomtien hace una década, adquirir los aprendizajes necesarios se plantea ahora como una tarea que tiene que abarcar a todos (WCEFA, 1990). Yendo incluso más allá de esa exigencia, en los últimos años se ha insistido además en que no basta con facilitar el acceso de todos a la educación, sino que es necesario ofrecerla en condiciones de calidad, ya que esta dimensión está estrechamente unida a la igualdad y la equidad (OECD, 1992; UNESCO, 2000).

El documento que se elaboró como marco de referencia para los debates desarrollados durante la 46ª Conferencia señaló con gran claridad y rigor los desafíos planteados, así como las respuestas que la nueva situación demanda a todos los implicados en el desarrollo de la educación (CIE, 2001). En su análisis identificaba una serie de necesidades de aprendizaje para vivir juntos y para asegurar la participación social, que deben constituir la base para buscar respuestas adecuadas a dichos desafíos.

Los responsables políticos y administrativos de nuestros sistemas educativos se enfrentan, pues, con un debate tan complejo como ineludible, del que deben extraer orientaciones para guiar su actuación y su toma de decisiones. Y ese debate exige tanto el contraste de ideas como el diagnóstico y el análisis de la situación existente.

El presente trabajo se inserta en este contexto de preocupación por el adecuado desarrollo educativo de los próximos años, ante la evidencia de que aprender a vivir juntos constituye un desafío crucial para nuestras sociedades actuales y para el futuro de las relaciones mundiales. El texto gira en torno a unas reflexiones concretas, que se insertan en el marco analítico general que trazaba el documento marco de la Conferencia Internacional de Educación y están basadas en la experiencia personal adquirida a lo largo de bastantes años vinculado al mundo de la investigación y de la evaluación educativas. Se trata de reflexiones modestas, posiblemente incompletas, pero que pretenden ofrecer algunos elementos para un diagnóstico de la situación actual en lo que respecta al aprendizaje para vivir juntos. Su perspectiva es claramente internacional y comparativa, para lo cual recurre a diversos trabajos desarrollados por algunas organizaciones internacionales.

Primera reflexión: aprender a vivir juntos requiere el desarrollo de la ciudadanía

La primera reflexión tiene que ver con una de las necesidades educativas que se han venido identificando como requisito indispensable para vivir mejor juntos, que consiste en desarrollar en las personas la capacidad de convertirse en ciudadanos mediante la participación en la vida política y en las instituciones públicas, contribuyendo al mismo tiempo a su redefinición. Como afirmaba el documento para debate de la Conferencia Internacional de Educación, la preocupación por educar a los jóvenes para la ciudadanía democrática está cada vez más presente en todos los sistemas educativos, lo que sin duda guarda relación con los logros conseguidos por la democracia en las últimas décadas (CIE, 2001). Esa necesaria educación cívica

o formación ciudadana exige la adquisición de conocimientos, el desarrollo de actitudes y la construcción de valores adecuados, actividades todas ellas que requieren tiempo y atención.

Cabe legítimamente preguntarse en qué medida nuestros sistemas educativos están consiguiendo convertir en realidad esa aspiración. Con el propósito de dar respuesta a ese interrogante, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement [Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo] (IEA)¹ desarrolló durante la segunda mitad de los años noventa un ambicioso estudio sobre la educación cívica, que tuvo dos fases, una primera consistente en una serie de estudios de casos nacionales y una segunda de carácter empírico, basada en la aplicación internacional de unas pruebas y unos cuestionarios comunes. En el denominado *Civic Education Study* [Estudio de educación cívica] participaron en total unos 90.000 estudiantes de 28 países, pertenecientes a cuatro continentes². Sus conclusiones, aunque sean modestas y deban ser contrastadas y ampliadas en el futuro, resultan reveladoras de lo que está sucediendo actualmente en este ámbito (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2001).

Una primera conclusión que se extrae del estudio es que el conocimiento de los ideales y los procesos que caracterizan a los sistemas políticos democráticos está ampliamente extendido entre los adolescentes de los países participantes, lo que debe ser motivo de satisfacción. En efecto, el estudio puso de manifiesto que más del 75% de los estudiantes de la mayoría de esos 28 países fueron capaces de responder correctamente a una serie de preguntas relativas a la naturaleza fundamental de las leyes y los derechos políticos o al funcionamiento de los sistemas democráticos. Por ejemplo, en 21 de esos 28 países, más del 70% de los estudiantes de 14 años identificaron adecuadamente las funciones que desempeña el multipartidismo en los regímenes democráticos, alcanzándose una media internacional del 75% de respuestas correctas, lo que no es desdeñable (Torney-Purta *et al.*, 2001, pág. 50).

Los datos proporcionados por el estudio permitieron comprobar que la mayoría de los adolescentes de 14 años de los países participantes reconocen la importancia que tienen los atributos de la democracia subrayados por los teóricos de la política. Por ejemplo, la mayoría de esos jóvenes de países tan diferentes entre sí creen que las elecciones libres y la existencia de una pluralidad de asociaciones ciudadanas fortalecen la democracia. También consideran que la democracia se ve amenazada cuando los poderosos ejercen una influencia indebida sobre el gobierno, cuando los políticos interfieren en los tribunales o cuando se prohíbe expresar críticas a la acción de los gobernantes. Además, estiman que un buen ciudadano debe respetar las leyes y consideran importante votar en las elecciones. El estudio permite concluir que la mayor parte de esos adolescentes son ya miembros de una cultura política. Han construido sus propios conceptos acerca de las responsabilidades sociales y económicas que recaen sobre los gobiernos, que coinciden en buena medida con las que poseen los adultos con los que conviven en sociedad. Y también merece la pena destacar que no existen diferencias importantes entre varones y mujeres en lo que respecta a ese conocimiento de los principales conceptos cívicos.

A pesar de que ese grado de conocimiento puede calificarse de satisfactorio en términos generales, hay otras dos conclusiones complementarias del estudio que ensombrecen algo el panorama. Por una parte, fueron pocos los estudiantes capaces de responder correctamente a algunas preguntas que abordaban asuntos más complicados, como las relacionadas con la identificación de las posiciones políticas de diversos grupos o partidos contendientes en unas elecciones, la comprensión de los procesos de reforma política o las implicaciones que tienen las decisiones económicas y políticas adoptadas por los gobernantes. Por otra parte, el conocimiento cívico que esos adolescentes han adquirido puede calificarse en general de superficial y poco ligado a la vida cotidiana. Por ejemplo, más de un tercio de los estudiantes consultados se mostró incapaz de interpretar un sencillo pasquín electoral e identificar las posiciones que en él se defendían. En sólo 13 de los países hubo más de un 70% de respuestas correctas, en ninguno se superó el 85% y en seis no se alcanzó siquiera el 50% (Torney-Purta *et al.*, 2001, pág. 48). Pese a las cautelas que hay que adoptar, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes encuestados y el tipo de instrumento utilizado, parece como si nuestros jóvenes aprendieran efectivamente en la escuela cuáles son los fundamentos del funcionamiento democrático de las sociedades, pero no lo aplicasen adecuadamente a su vida ordinaria, lo que debería intranquilizarnos.

Quizás esta desconexión entre conocimiento político y cívico y conducta habitual tenga que ver con otra conclusión del estudio, que también resulta ambivalente. De acuerdo con los análisis realizados, la mayoría de los adolescentes mostraron un escaso interés por realizar actividades tales como participar en la vida política, afiliarse a un partido político o convertirse en candidatos electorales, a pesar de ser conscientes de la importancia que teóricamente tienen dichas actividades para la vida colectiva. Ese contraste se pone de relieve al comparar el 80% de los estudiantes encuestados que manifestaron su probable o segura participación en elecciones generales con el escaso 39% que declararon su interés por la política o con las cuatro quintas partes que no se mostraron interesados en escribir cartas a los periódicos sobre temas sociales o políticos (Torney-Purta *et al.*, 2001, págs. 118-124).

Sin embargo, ese desinterés por la política, entendida en sentido convencional, no quiere decir que los jóvenes sean socialmente insensibles, puesto que están dispuestos a participar en formas menos tradicionales de compromiso cívico y político, como manifestaciones no violentas de protesta o actividades de voluntariado o de caridad. Así, un 59% de dichos jóvenes se mostraron dispuestos a recoger dinero para alguna causa social, y un 45% a recoger firmas para hacer alguna petición (Torney-Purta *et al.*, 2001, pág. 124). Sólo una pequeña fracción de los encuestados estaban inclinados a implicarse en actividades ilegales de protesta, tales como bloquear calles, ocupar edificios o hacer pintadas en las paredes. Ese contraste entre la valoración que muchos jóvenes hacen de la actividad política y de otras actividades de participación ciudadana, fenómeno del que se ha hablado mucho en los últimos tiempos y que la investigación educativa viene a confirmarnos, debería hacernos reflexionar sobre las características y la profundidad de la formación cívica que estamos impartiendo en nuestras instituciones educativas.

Esta última observación resulta especialmente relevante, si tenemos en cuenta que otra de las conclusiones que el estudio ha subrayado consiste en el importante papel que desempeña la práctica educativa para formar ciudadanos responsables. Un 91% de los jóvenes encuestados afirman haber aprendido en la escuela a cooperar en grupo, un 84% a entender que hay personas con ideas diferentes a las propias, un 79% a actuar para proteger el medio ambiente, un 68% a contribuir a resolver problemas comunitarios, un 64% a comprender la necesidad de ser un buen ciudadano y un 55% a valorar la importancia de votar en las elecciones (Torney-Purta *et al.*, 2001, pág. 136). Además, de acuerdo con los análisis efectuados, las escuelas que funcionan con normas democráticas y participativas, que promueven un clima abierto a la discusión en la clase y que animan a los estudiantes a participar en la vida escolar consiguen favorecer la adquisición de un conocimiento cívico y el desarrollo de un compromiso ciudadano. En concreto, el estudio ha puesto de manifiesto la importancia que tiene un clima escolar abierto a la discusión, aspecto sobre el que han insistido otros estudios (Hahn, 1998; Gordon, Holland y Lahelma, 2000). Una de las conclusiones más claras del estudio consiste en que la percepción de que existe dicho clima abierto en la escuela constituye un predictor positivo del conocimiento cívico y de la probabilidad de participar en futuras elecciones, en las tres cuartas partes de los países participantes.

A pesar de este resultado incontestable, hay que señalar que muchos de los estudiantes consultados en los 28 países participantes no perciben que en sus escuelas exista un clima propicio a la participación activa. Tan sólo una proporción que varía entre el 27% y el 39% de los estudiantes dice que en sus escuelas se los anima a construir sus propias ideas, a expresar sus opiniones, aunque difieran de las de otros o de las del profesor, y a contemplar las distintas perspectivas de un determinado asunto. Son incluso menos (un 16%) los que dicen que los profesores estimulan a veces la discusión de asuntos sobre los que existen opiniones diferentes. Pareciera que las escuelas aún no hubiesen asumido en la práctica su función de formadoras de ciudadanos y siguieran ancladas en la de transmisoras de conocimientos.

Quizás esta última observación tenga relación con otro fenómeno apuntado en el estudio. Si bien es cierto que las declaraciones oficiales conceden en la mayor parte de los países una gran relevancia a la educación cívica, la realidad es que los especialistas nacionales consultados consideran que sigue siendo un área curricular de escasa importancia en la práctica y que se limita muchas veces a una enseñanza bastante superficial del funcionamiento político (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 1999). Los profesores que se encargan de su enseñanza dicen conceder importancia a asuntos tales como el pensamiento crítico o la construcción de valores, pero en realidad se centran en la transmisión de conocimientos. Los métodos centrados en el profesor son los predominantes y los textos escolares ocupan un lugar privilegiado, aunque muchos profesores desarrollan sus propios enfoques didácticos. Ese contraste que se apunta entre el nivel de las declaraciones políticas y pedagógicas y el plano de la práctica escolar, entre las convicciones y la realidad escolar, debería atraer nuestra atención y hacernos reflexionar.

No obstante, no hay que achacar exclusivamente a la escuela los déficit encontrados en la tarea de conformación de sociedades democráticas y cohesionadas ni las deficiencias que puedan encontrarse en ese campo. Sería un reproche tan injusto como excesivo. El *Civic Education Study* llegó a la conclusión de que los estudiantes que proceden de familias con más recursos educativos adquieren en prácticamente todos los países un mejor conocimiento cívico y en ocasiones, aunque no siempre, desarrollan una actitud más participativa, lo que pone de manifiesto la cooperación que debe existir en esa tarea entre la escuela, la familia y la comunidad. Por otra parte, muchos de los conocimientos cívicos que adquieren los estudiantes son transmitidos por los medios de comunicación, y muy especialmente por la televisión. Muchos de los jóvenes encuestados conceden además mayor credibilidad a la información televisiva que a la impresa en periódicos, lo que obliga a considerar la participación de estos poderosos medios de formación de opinión en la tarea de educación ciudadana.

Tampoco hay que creer que la construcción de una ciudadanía activa y consciente por medio de la educación cívica sea una tarea que no admite marcha atrás. La historia nos enseña cómo algunos países con democracias asentadas sucumbieron a regímenes autoritarios y este estudio de la IEA nos confirma que el problema de proporcionar una adecuada formación ciudadana sigue estando vigente tanto en países que han accedido recientemente a la democracia, como en otros que la disfrutaban desde hace mucho tiempo. Entre los países cuyos estudiantes han alcanzado niveles más altos en conocimiento cívico se encuentran Chipre, la República Checa, Finlandia, Grecia, China-Hong Kong, Italia, Noruega, Polonia, Eslovaquia y Estados Unidos, que son muy diferentes entre sí. Y entre los que han desarrollado actitudes de participación social y política figuran Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Polonia, Portugal, Rumania y Estados Unidos. Como puede apreciarse, en el desarrollo de la formación cívica de los estudiantes existe un elemento de voluntad política y movilización social que no puede ignorarse.

Estas conclusiones del estudio sobre educación cívica de la IEA son estimulantes, pero también resultan inquietantes. Por una parte, ponen de manifiesto que en muchos países estamos asistiendo en la actualidad a una revisión y una reconceptualización de la educación cívica, que se considera debe ser transdisciplinar, participativa, interactiva, ligada a la vida, llevada a cabo en un entorno no autoritario y construida en cooperación con las familias y la comunidad. Por otra parte, esas mismas conclusiones llaman la atención sobre las deficiencias de la formación adquirida por los estudiantes, que no valoran excesivamente la actividad política, ni siempre tienen niveles de intención de participación que puedan considerarse satisfactorios, ni integran habitualmente esa formación en su conducta cotidiana, ni encuentran siempre en la escuela el estímulo adecuado para desarrollar conductas cívicas y comprometidas. También hay que tener en cuenta que el estudio no ha podido abordar otros interrogantes que podríamos plantearnos, tales como los que se refieren a las motivaciones de las conductas reales de los estudiantes o al contraste entre los valores vigentes en la sociedad y los pregonados por la escuela, aspectos que quedan abiertos a futuras exploraciones. En suma, se trata de un cuadro con luces

y sombras que deberíamos analizar con detalle si efectivamente queremos promover un aprendizaje para vivir juntos que permita una inserción social activa y participativa.

Segunda reflexión: aprender a vivir juntos exige conocimientos

La segunda reflexión tiene que ver con una frase incluida en el documento de referencia de la Conferencia: “querer y saber cómo vivir juntos conlleva conocimientos” se dice allí. En efecto, la educación cívica es el aspecto que más destaca cuando nos preguntamos acerca de cómo podemos enseñar a vivir juntos, pero en modo alguno este aprendizaje se reduce exclusivamente a la formación ciudadana, por importante que ésta sea. Como señala el propio documento, el desafío de la mundialización plantea diversas necesidades educativas, al menos en el ámbito de las capacidades lingüísticas, del saber científico y del dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, sin que esa enumeración agote todas las necesidades de aprendizaje. Como indica el propio documento, “saber, poder y querer participar, dominar las lenguas, ser científica y tecnológicamente alfabetizado constituyen, sin lugar a dudas, indicadores de la calidad de la educación para todos para vivir mejor juntos” (CIE, 2001, pág. 26).

La necesidad de adquirir un conjunto de conocimientos como los mencionados tiene que ver con una doble exigencia. La primera consiste en conseguir un desarrollo en condiciones de equidad; la segunda con asegurar el acceso generalizado a la sociedad del conocimiento. Nuestras sociedades no pueden permitirse derrochar el caudal de talento que poseen, depositado en sus ciudadanos, sin amenazar seriamente su capacidad de desarrollo. El avance hacia una verdadera sociedad del conocimiento hace aún más urgente ese aprovechamiento. Por otra parte, nuestras sociedades no pueden poner en peligro su cohesión social sin arriesgar su futuro político y social. Y en esa doble tarea los sistemas educativos tienen una importante función asignada.

La primera pregunta que se plantea desde este punto de vista se refiere a qué diferencias de formación existen entre nuestros estudiantes y nuestros países. Para intentar responderla, se puede también acudir a algunos estudios internacionales recientemente realizados. En este caso haré uso del conocido *Third International Mathematics and Science Study* [Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencia] (TIMSS)³, estudio también impulsado por la IEA, cuyo desarrollo se inició a comienzos de los años noventa, en el que han participado hasta ahora más de 50 países de todos los continentes y que ya ha proporcionado algunos resultados de indudable valor (Martin *et al.*, 2000; Mullis *et al.*, 2000). Los datos de la aplicación de 1999 se refieren a estudiantes de 14 años, por lo que tienen un paralelismo con los presentados en el apartado anterior. Me centraré solamente en el caso del aprendizaje de las ciencias, a modo de ejemplo y por poner mi reflexión en conexión con una de las necesidades educativas identificadas en el documento marco de la Conferencia. Pero buena parte de las observaciones que se realizan a continua-

ción sobre los conocimientos científicos resultan plenamente aplicables a otras áreas de aprendizaje.

Una primera conclusión del estudio consiste en que los países difieren notablemente en su rendimiento promedio en el aprendizaje de las ciencias, en esta edad que corresponde aproximadamente a la de finalización de la educación secundaria inferior. Las diferencias existentes entre los países que encabezan la distribución (muchos de ellos de Asia oriental) y los que la cierran (varios de ellos africanos) son muy considerables. Si la media internacional se sitúa en 488, la distribución de puntuaciones promedio de los países se extiende desde 243 hasta 569 (Martin *et al.*, 2000, pág. 32)⁴. Incluso, en los casos más extremos, los mejores alumnos de los países con peores resultados tan sólo alcanzan un nivel de rendimiento similar al de los peores alumnos de los países con mejores resultados. Las diferencias entre los extremos son llamativas, aunque exista un amplio grupo intermedio de países cuyo rendimiento sea bastante similar. Por lo tanto, podemos decir que la distribución mundial de resultados es claramente desigual, existiendo algunas situaciones concretas de acusada polarización. Y hay que tener en cuenta que tan sólo uno de los países participantes tiene un PIB per cápita inferior a 3.000 dólares estadounidenses, lo que deja fuera del foco de análisis a la práctica totalidad de los países menos desarrollados. Si la participación de estos últimos hubiese sido mayor, la desigualdad habría resultado escandalosa.

Una segunda conclusión se refiere a la existencia de muy diversos niveles de desigualdad de rendimiento en el interior de los países. Sin pretender descender a un nivel de detalle excesivo, puede decirse que hay países cuya distribución interna de resultados resulta mucho más igualitaria que en otros. Así, mientras que la diferencia entre los estudiantes con mejores y peores resultados se sitúa en algunos países en poco más de 200 puntos, en otros supera ampliamente los 400 puntos⁵. Dicho de otro modo, la distancia entre los alumnos que obtienen los mejores y los peores resultados es más o menos acusada en los diferentes países participantes. Y ello no tiene que ver exclusivamente con el nivel promedio de los resultados nacionales. O sea, hay países con buenos resultados medios pero poco homogéneos (con una gran dispersión), mientras que hay otros con resultados malos pero relativamente homogéneos (con pequeña dispersión), y también pasa a la inversa. Esto nos debería hacer reflexionar acerca de los criterios de equidad que aplican realmente los sistemas educativos.

Una tercera conclusión tiene que ver con un tipo de diferencia que creíamos en vías de superación a escala mundial. Se refiere a las diferencias de rendimiento entre los varones y las mujeres. Los resultados del estudio confirman que en casi la mitad de los países estudiados los varones tuvieron mejor resultado en ciencias que las mujeres. De los 38 países incluidos en el informe del estudio de 1999, 16 de ellos presentaban diferencias estadísticamente significativas a favor de los chicos, otros 19 tenían el mismo tipo de diferencias, pero sin significación estadística, en uno la puntuación era idéntica para ambos grupos y sólo en dos la diferencia (no estadísticamente significativa) era a favor de las chicas. La diferencia de la media internacional también era significativa a favor de los varones (Martin *et al.*, 2000, pág. 50)⁶. Además, los chicos mostraron un mayor grado de confianza en su capa-

cidad para el aprendizaje de las ciencias que las chicas, lo que indica que existen todavía problemas por resolver en este sentido. Aunque la tendencia general que se va dejando notar entre la recogida de datos de 1995 y la de 1999 apunta a una ligera disminución de esa diferencia, aún sigue siendo apreciable.

Una cuarta conclusión se refiere a los niveles de logro que han podido identificarse a escala mundial y a la dispersión que presentan los países en relación con ellos. El estudio ha permitido identificar varios niveles de logro (*benchmarks*), que establecen lo que un estudiante conoce y sabe hacer, según se sitúe en un nivel promedio, o en niveles superiores o inferiores de logro⁷. Obviamente, no se trata de niveles de logro prescriptivos (que indiquen lo que *debe* saber o hacer), sino exclusivamente estadísticos (que indican lo que *efectivamente* sabe o hace), pero aportan una información muy interesante acerca de cuáles son las capacidades que, en términos de aprendizaje científico, han desarrollado los estudiantes de los diversos países y nos permiten comparar las situaciones nacionales con estándares internacionales. Pues bien, también aquí se aprecian diferencias acusadas entre países. Como caso más llamativo, puede decirse que los estudiantes con peores resultados de algunos países son capaces de realizar tareas que ni siquiera pueden hacer los mejores estudiantes de algunos otros países. Por ejemplo, más del 30% de los estudiantes de Singapur y Taiwán alcanzan la puntuación promedio del 10% superior internacional, mientras que en nueve países son menos del 2% de sus estudiantes los que lo consiguen. Ello quiere decir que el nivel de excelencia del 10% superior es alcanzado por muchos estudiantes de algunos países, pero por muy pocos de otros. Y mientras que en ocho países más del 75% de sus estudiantes superan el nivel de logro medio (50%), en otros seis no llegan al 25% los que lo consiguen.

Igual que sucedía en el caso de la educación cívica, el estudio también subraya el importante papel que desempeñan las escuelas en la consecución de esos logros y en la equidad de esa distribución. Factores tales como la confianza que el profesor tiene en su preparación para la enseñanza, el tiempo efectivamente dedicado a la instrucción, la frecuencia de interrupciones en la clase, la riqueza del material didáctico disponible, el clima escolar reinante, demostraron ejercer un impacto apreciable en los resultados conseguidos. Aunque este análisis está aquí circunscrito al caso de la enseñanza de las ciencias, los resultados correspondientes a las matemáticas y otros estudios semejantes concuerdan plenamente con estas apreciaciones (Crahay, 2000). Y también hay que destacar la influencia que ejercen otros factores complementarios, como la riqueza de los recursos educativos en el entorno familiar, la actitud de los padres hacia la educación de los hijos o la vinculación de la familia con la escuela. Estos resultados vuelven a confirmarnos que la educación de los jóvenes es una tarea colectiva, en la que las escuelas y los profesores ocupan un lugar central, pero donde no pueden ignorarse otros factores igualmente decisivos.

En resumen, el ciclo de estudios del TIMSS, con recogida de datos en 1995, 1999 y 2003, nos va permitiendo conocer las diferencias que existen en los conocimientos realmente adquiridos por los estudiantes de nuestros países en algunas áreas clave del currículo escolar. Y hay que confesar que la situación no resulta excesivamente halagüeña. Como ocurría en el caso de la educación cívica, en el cuadro apare-

cen algunas zonas de luz, que parece irse extendiendo en ciertas direcciones, pero el panorama continúa presentando otras zonas de sombra, que no sabemos si conseguiremos despejar en un tiempo razonable. Dado que el estudio tiene una componente longitudinal, que permite estudiar las tendencias que se producen a lo largo del tiempo, puede también afirmarse que el progreso lineal no es la única realidad. En efecto, mientras que algunos países muestran claros signos de mejora en su rendimiento con el paso del tiempo, otros presentan ciertos retrocesos, aunque puedan ser coyunturales o debidos a motivos circunstanciales. Los datos del TIMSS y de otros estudios internacionales similares indican que la tarea que queda por hacer para asegurar un acceso al conocimiento en condiciones de equidad es aún considerable.

La pregunta que a continuación se plantea consiste en saber si resulta posible vivir efectivamente juntos cuando existen tales diferencias en los conocimientos adquiridos y en las habilidades desarrolladas por los jóvenes. Esa pregunta admite una doble perspectiva. Por una parte, se puede aplicar al interior de una determinada sociedad; por otra, se puede aplicar a las diferencias existentes entre países.

Desde el primer punto de vista, la pregunta nos conduce a una reflexión acerca de cuáles son los niveles mínimos de logro que deberían asegurarse a todos los ciudadanos de una determinada sociedad. Las nuevas concepciones de la justicia social están concediendo gran importancia a este aspecto de la igualdad, que tiene que ver con la adquisición generalizada de unos conocimientos básicos, cuyo logro es responsabilidad de la escolarización inicial (Trannoy, 1999). Saber en qué medida nuestros jóvenes están alcanzando esas competencias que se pueden considerar básicas e imprescindibles para todos los ciudadanos resulta fundamental para poner en marcha políticas de equidad y de disminución del fracaso escolar. El diagnóstico correcto de los logros efectivamente conseguidos constituye además la base para la adopción de nuevos planteamientos curriculares que pongan el énfasis en las competencias, las capacidades y las habilidades que deben desarrollar los jóvenes, frente a los simples contenidos que deben aprender (Tiana, 2000).

Desde el segundo punto de vista, la pregunta nos lleva a otra reflexión acerca de cuáles son las condiciones educativas que exige el vigente proceso de mundialización. Siendo más rigurosos en los interrogantes planteados, no bastaría sólo con preguntarnos acerca de los niveles de rendimiento aceptables, sino de los ámbitos que debe incluir ese saber básico, de la conexión que establezca con la realidad mundial, de un lado, y con la local, del otro. Estos y otros aspectos semejantes no han sido aún abordados por la investigación educativa internacional, aunque vamos poseyendo datos de gran interés para emprender esa reflexión. La construcción de escalas de logro (*benchmarks*) como las indicadas es un primer paso para dar respuesta a esas preguntas de mayor calado.

Tercera reflexión: aprender a vivir juntos requiere cooperación e intercambio

La tercera y última reflexión tiene que ver con otra afirmación contenida en el documento de referencia: “los resultados derivados de la investigación permiten avan-

zar más para enseñar a vivir mejor juntos”, aunque también se reconoce que “los resultados obtenidos por la investigación sobre los logros de aprendizajes no parecen ser aún suficientemente utilizados” (CIE, 2001, pág. 26). Cualquiera que tenga o haya tenido vinculación con el mundo de la investigación educativa y responsabilidades en el ámbito de la administración de la educación no puede sino suscribir esa afirmación. Pero, en el contexto de la reflexión suscitada por las necesidades educativas para aprender a vivir juntos, hay que subrayar además la importancia de la cooperación y del intercambio internacionales como instrumentos de aprendizaje y de mejora para los sistemas educativos.

El documento marco de la Conferencia caracteriza el actual proceso de mundialización como una etapa de expectativas y de incertidumbres. En esas circunstancias tan especiales se hace aún más necesario actuar conjuntamente. Y se puede honestamente afirmar que, con todos los defectos que se quiera, con toda la insensibilidad que a veces haya podido mostrar para la resolución de los problemas acuciantes, la comunidad de los investigadores de la educación está capacitada para colaborar en la tarea de mejorar nuestros sistemas educativos y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ellos tienen lugar.

Sabemos que es difícil experimentar en materia de educación. Mientras que en otros ámbitos de la actividad humana la experimentación, aun siendo complicada, resulta factible, en el campo de la educación encuentra muchas limitaciones. Con el fin de superar algunas de esas dificultades, ya hace casi cincuenta años algunos investigadores pioneros lanzaron la idea de considerar al mundo como un laboratorio educativo. El elemento central de esa nueva perspectiva consistía en comparar el rendimiento obtenido por los diversos sistemas educativos, controlando en la medida de lo posible las principales variables que intervienen en ellos. Esa visión comparativa permitiría analizar y valorar la influencia de los diversos factores así identificados, mediante una aproximación transnacional. La diversidad internacionalmente existente en aspectos tales como la organización del sistema educativo, la formación de los profesores o el currículo prescrito o impartido, por no mencionar sino algunos ejemplos, permitiría analizar y valorar su influencia sobre los resultados, sin necesidad de introducir cambios complicados y arriesgados para medir sus efectos. Los estudios internacionales de evaluación se convertirían así en un poderoso instrumento de investigación empírica del rendimiento y de sus factores asociados, siempre al servicio de la mejora de la educación.

Esas ideas han inspirado a partir de entonces el trabajo de muchos especialistas y de diversas organizaciones internacionales. Sin pensar que su aplicación directa pueda ser una nueva panacea para resolver los problemas educativos, que sin duda requieren tratamientos mucho más complejos, tampoco se pueden despreciar las posibilidades que este enfoque ofrece para llevar a cabo un análisis de los sistemas educativos. La mejor demostración de la potencia de esa idea es que son cada vez más los esfuerzos internacionales desarrollados en esa dirección por diversas organizaciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales (IEA, OCDE, Unión Europea, UNESCO). Los estudios de valoración del rendimiento de la educación, la construcción de escalas de logro y la elaboración de indicadores educativos no

son sino una muestra significativa de las posibilidades abiertas desde esta perspectiva (Degenhart, 1990). A fin de cuentas, la comparación con criterios o normas preestablecidas, la comparación con uno mismo a lo largo del tiempo y la comparación con otras realidades semejantes a la nuestra son poderosos instrumentos de valoración de nuestra situación.

En esta tarea de investigación y reflexión para aprender a vivir juntos es muy difícil actuar de forma independiente. A fin de cuentas, vivimos un proceso de mundialización que, si bien entraña riesgos, también es una fuente de riqueza. Aunque cada uno de nosotros puede aprender por sí mismo, nuestro proceso de aprendizaje se enriquecerá si lo compartimos con otros. Y en esta tarea de cooperación e intercambio, los investigadores de la educación que trabajamos desde una perspectiva internacional y comparativa estamos dispuestos a realizar nuestra contribución, modesta pero ilusionada.

Notas

1. La IEA, una asociación cooperativa de instituciones de investigación educativa, sin carácter gubernamental, fue fundada en 1958 y cuenta en la actualidad con 58 países miembros (6 americanos, 14 asiáticos, 5 africanos, 31 europeos y 2 de Oceanía). Para conseguir más información sobre la asociación, se puede consultar su página web: <http://www.iea.nl>.
2. No fue ésta la primera vez que la IEA se ocupó del estudio de la educación cívica que reciben y adquieren los jóvenes. Ya en 1971 había desarrollado un primer estudio, que produjo interesantes resultados (Torney, Oppenheim y Farnen, 1975). No obstante, los cambios ocurridos en esos veinticinco años aconsejaron volver a realizar un nuevo estudio, más ambicioso y con mayor número de países participantes.
3. Para obtener más información sobre el proyecto, sus características y resultados, se puede acudir a su página web: <http://timss.bc.edu>.
4. La situación es bastante similar en matemáticas, donde la puntuación nacional inferior es de 275 y la superior de 604, situándose la media en 487 (Mullis *et al.*, 2000, pág. 32).
5. Este dato se refiere a la puntuación obtenida por los alumnos situados en los percentiles 5 y 95, respectivamente, en los diversos países participantes.
6. Es necesario señalar que las diferencias existentes entre ambos grupos en el rendimiento obtenido en matemáticas no eran tan llamativas. Aunque también en esta área se apreciaba una diferencia internacional estadísticamente significativa a favor de los varones, era mucho menor que en el caso de las ciencias (Mullis *et al.*, 2000, pág. 50)..
7. El estudio definió niveles de logro (*benchmarks*) para los estudiantes incluidos en el 10% superior, el 25% superior, el 50% y el 25% inferior. Para cada uno de ellos se especificaron los conocimientos que poseería, así como las principales tareas que sería capaz de realizar. Para hacer más comprensibles dichos niveles de logro, los informes publicados como resultado del estudio incluyeron algunos ejemplos concretos de preguntas correspondientes a cada nivel de dificultad (Martin *et al.*, 2000, págs. 57-92).

Referencias

- Conferencia Internacional de Educación. 2001. *La Educación para Todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje—problemas y soluciones*, documento de referencia para la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, BIE-UNESCO.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* [¿La escuela puede ser justa y eficaz? De la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados]. Bruselas, De Boeck Université.
- Degenhart, R.E. (comp.). 1990. *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)* [Treinta años de investigación internacional. Una bibliografía anotada de las publicaciones de la IEA (1960-1990)]. La Haya, IEA.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans* [La educación encierra un tesoro]. París, UNESCO.
- Gordon, T., Holland, J. y Lahelma, E. 2000. *Making spaces: Citizenship and differences in schools* [Construyendo espacios: ciudadanía y diversidad en las escuelas]. Nueva York, St. Martin's Press.
- Hahn, C. 1998. *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education* [Devenir político: perspectivas comparativas sobre la educación para la ciudadanía]. Albany, State University of New York Press.
- Martin, M. et al. 2000. *TIMSS 1999 Science Benchmarking Report. Eighth Grade. Achievement Results for U.S. States and Districts in an International Context* [Informe TIMSS 1999 sobre Ciencia. Octavo Grado. Resultados de aprendizaje relativos a Estados y Distritos de EE.UU. en un contexto internacional]. Boston, Boston College-IEA.
- Mullis, I. et al. 2000. *TIMSS 1999 Mathematics Benchmarking Report. Eighth Grade. Achievement Results for U.S. States and Districts in an International Context* [Informe TIMSS 1999 sobre Matemática. Octavo Grado. Resultados de aprendizaje relativos a Estados y Distritos de EE.UU. en un contexto internacional]. Boston, Boston College-IEA.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 1992. *High-Quality Education and Training for All* [Educación y formación de alta calidad para todos]. París, OCDE.
- Tiana, A. 2000. "Contenus ou compétences? Une nouvelle approche [¿Contenidos o competencias? Un nuevo enfoque]. *Revue internationale d'éducation* (Hamburgo), n° 25, págs. 19-22.
- Torney, J.V.; Oppenheim, A.N. y Farnen, R.F. 1975. *Civic education in ten countries: An empirical study* [Educación cívica en diez países: un estudio empírico]. Nueva York, John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; Amadeo, J. (comps.). 1999. *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* [Educación cívica en diferentes países: 24 estudios de caso nacionales en el marco del proyecto IEA Educación Cívica]. Amsterdam, IEA.
- Torney-Purta, J. et al. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* [Ciudadanía y educación en 28 países: conocimiento cívico y compromiso a los catorce años]. Amsterdam, IEA.
- Trannoy, A. 1999. *L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats* [La igualación de los saberes básicos: clarificaciones desde las teorías económicas de la responsabilidad y de los contratos]. En: Meuret, D. (comp.). *La justice du système éducatif*. Bruselas, De Boeck Université, págs. 55-76.

- UNESCO. 2000. *Foro Mundial sobre Educación. Informe final*. Dakar, UNESCO.
- World Conference on Education for All (WCEFA). 1990. *Final Report. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs* [Informe Final. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Responder a las necesidades básicas de aprendizaje]. Nueva York, Inter-Agency Commission, WCEFA (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank).

LA EDUCACION PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

UN ANALISIS CRITICO DE LA INVESTIGACION COMPARATIVA EN EDUCACION¹

Aaron Benavot

Reflexiones iniciales

La expansión educativa y los programas escolares se han convertido en la panacea moderna para abordar los problemas sociales (a menudo definidos como “desafíos”). Para facilitar el crecimiento económico y la competitividad tecnológica, los países se vuelcan sobre la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y el aprendizaje informático. Para combatir el desempleo, ponen de relieve la formación para el empleo y las capacidades profesionales adecuadas. Para disminuir las altas tasas de nacimientos, los países menos desarrollados amplían las oportunidades educativas para las mujeres y crean cursos de planificación familiar y sexualidad humana. Para fortalecer la integración nacional, los países destacan las lenguas, la historia y la geografía nacionales. Para luchar contra el deterioro del medio ambiente, crean cátedras de ecología o de estudios del medio ambiente. Para potenciar el compromiso

Versión original: inglés

Aaron Benavot (Israel)

Conferenciante decano en sociología en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Anteriormente, se desempeñó como profesor asistente en la universidad de Georgia (Estados Unidos). Es coautor de dos libros: *School Knowledge for the Masses* [Conocimientos escolares para las masas], con John Meyer y David Kamens, y *Law and the shaping of public education* [El derecho y la configuración de la educación pública], con David Tyack y Thomas James, así como de numerosos artículos en las principales publicaciones de sociología de la educación y educación comparativa. En sus investigaciones ha analizado los modelos de programas escolares oficiales, los efectos de la educación en el desarrollo económico y la democratización, y los orígenes y la expansión de la educación de masas. Correo electrónico: msbenavo@mscc.huji.ac.il

moral y la orientación ética de sus ciudadanos, ponen de relieve la formación religiosa, la educación moral o los estudios sociales. Para profundizar la conciencia de los principios democráticos y aumentar la participación política, promueven la educación cívica. Para lidiar con las consecuencias de la mundialización (la transformación de los lugares de trabajo, las nuevas tecnologías, el auge del conocimiento y la diversificación de las fuentes de información), los países fomentan los temas interdisciplinarios, inculcan “nuevas” habilidades y competencias, abordan temas de diversidad cultural y apoyan la formación permanente. En pocas palabras, la educación se ha convertido en un paliativo universal, un elixir que, tomado en dosis regulares según las prescripciones establecidas, podría solucionar un cúmulo de males nacionales y de desafíos sociales.

Sin embargo, la investigación comparativa en educación no corrobora este cuadro general, por decir lo menos. Para la mayoría de las demandas mencionadas más arriba, existe un cuerpo muy limitado de investigaciones y muchas de sus conclusiones tienen una importancia poco clara y/o una validez dudosa. Entre los pocos resultados de índole social que pueden adjudicarse a los análisis comparativos (desarrollo económico, participación de la fuerza laboral, fertilidad, participación política), suelen echarse de menos pruebas directas que corroboren los supuestos poderosos efectos que la educación tiene en el desarrollo (ver, por ejemplo, Bledsoe *et al.*, 1999; Fuller y Robinson, 1992; Chabbott y Ramírez, 2000; Kerckhoff, 2000). Sin embargo, a pesar del carácter inconcluso de las investigaciones actuales y, aún más importante, independientemente de las pruebas científicas presentadas, los argumentos optimistas y los diseños de las políticas que vinculan la educación formal y los contenidos de los programas de estudio con resultados sociales deseables se han convertido en un rasgo predominante del paisaje educativo mundial (Chabbott, 1996). Para las instituciones educativas internacionales, los ministerios nacionales de educación, los analistas de las políticas y los expertos en educación, la escolarización ha llegado a ser concebida como la solución adecuada para un cúmulo de problemas sociales. Aunque en la realidad, la escolarización arroje o no los beneficios para la sociedad que se le suponen, la idea de que la educación es crucial para alcanzar importantes objetivos económicos, políticos y sociales se ha difundido en todas partes y se ha institucionalizado cada vez más a nivel mundial.

Dada esta situación de desequilibrio, es legítimo preguntarse cómo deberían responder las organizaciones internacionales orientadas por las políticas que participen en los asuntos educativos. ¿Acaso deberían, independientemente de las limitadas pruebas de que disponemos, seguir adelante con su función de defensa de los derechos y promover la expansión escolar y los programas de estudio “modernos”? ¿O quizá deberían más bien estimular investigaciones comparativas más rigurosas? ¿O desarrollar una actitud más crítica -incluso escéptica- hacia las políticas preponderantes así como hacia los proyectos y las reformas educativas “innovadoras”?

Dicho más específicamente, puesto que el plan de estudio es un elemento tan central en la experiencia escolar cada vez más prolongada de los jóvenes en todo el mundo, ¿qué preguntas relacionadas con los contenidos de los programas deberían suscitarse y debatirse, y cómo puede contribuir la investigación comparativa a este

debate? Por ejemplo, ¿es signo de realismo creer que los programas escolares son diseñados y creados como respuestas eficaces a los “desafíos” de la mundialización, cualquiera sea la definición de “desafío”? ¿Pueden los contenidos curriculares, aislados de los cambios que se dan paralelamente en las familias y las comunidades, generar y sostener en los jóvenes actitudes de empatía, tolerancia e incluso respeto hacia el “otro” o el “extranjero”? ¿Podemos esperar que los programas escolares faciliten el entendimiento mutuo y la coexistencia entre comunidades, países y civilizaciones cultural y religiosamente diversas? ¿Cómo podría evaluarse el impacto de los planes de estudios en los alumnos individuales, en las comunidades o en el conjunto de la sociedad, ya sea a corto o mediano plazo, y quién lo evaluaría?

Clarificaciones conceptuales

Con el fin de facilitar el diálogo y la discusión entre los investigadores y los responsables de la elaboración de políticas en estos asuntos, quisiera presentar dos conjuntos de clarificaciones conceptuales. El primero especifica el carácter de los vínculos causales que se suelen dar por sentados entre educación y contenidos de los planes de estudio por un lado y, por otro, los resultados sociales deseados. El segundo distingue los componentes específicos de la escolarización formal cuyos efectos sociales son destacados en el discurso educativo contemporáneo.

VINCULOS CAUSALES ENTRE EDUCACION Y CAMBIO SOCIAL

El modelo básico de los supuestos causales clave que apoyan la idea de que las estructuras escolares y los contenidos curriculares afectan a una amplia gama de resultados sociales se puede describir de la siguiente manera. Primero, como resultado de estructuras educativas y políticas curriculares sistemáticas (normalmente organizadas por el Estado), los colegios más o menos eficazmente: a) exponen a los jóvenes a conocimientos valorados culturalmente; b) enseñan habilidades básicas así como cognitivas y lingüísticas avanzadas; c) inculcan importantes valores, actitudes y modelos normativos de conducta, y d) ayudan a los alumnos a construir orientaciones profesionales y proyectos de vida viables. En segundo lugar, los cambios promovidos entre los jóvenes por estos procesos supuestamente basados en la escuela son perdurables, más que transitorios. De otra manera sería difícil justificar las enormes inversiones públicas en la escolarización formal. En tercer lugar, como consecuencia de un mejor desenvolvimiento como adultos en diversas esferas de la sociedad (el mercado laboral, el sistema político, la familia, el hogar, la comunidad), los individuos con una formación (es decir, previamente escolarizados) añaden un valor social y económico al conjunto de la sociedad. En otras palabras, los cambios que a nivel individual se producen en las personas con una formación pueden ser agregados. Por lo tanto, en general, cuanto más alta sea la proporción de la población adulta que ha sido escolarizada y expuesta a contenidos curriculares valorados, mayor será su impacto para generar soluciones viables a los desafíos y problemas sociales.

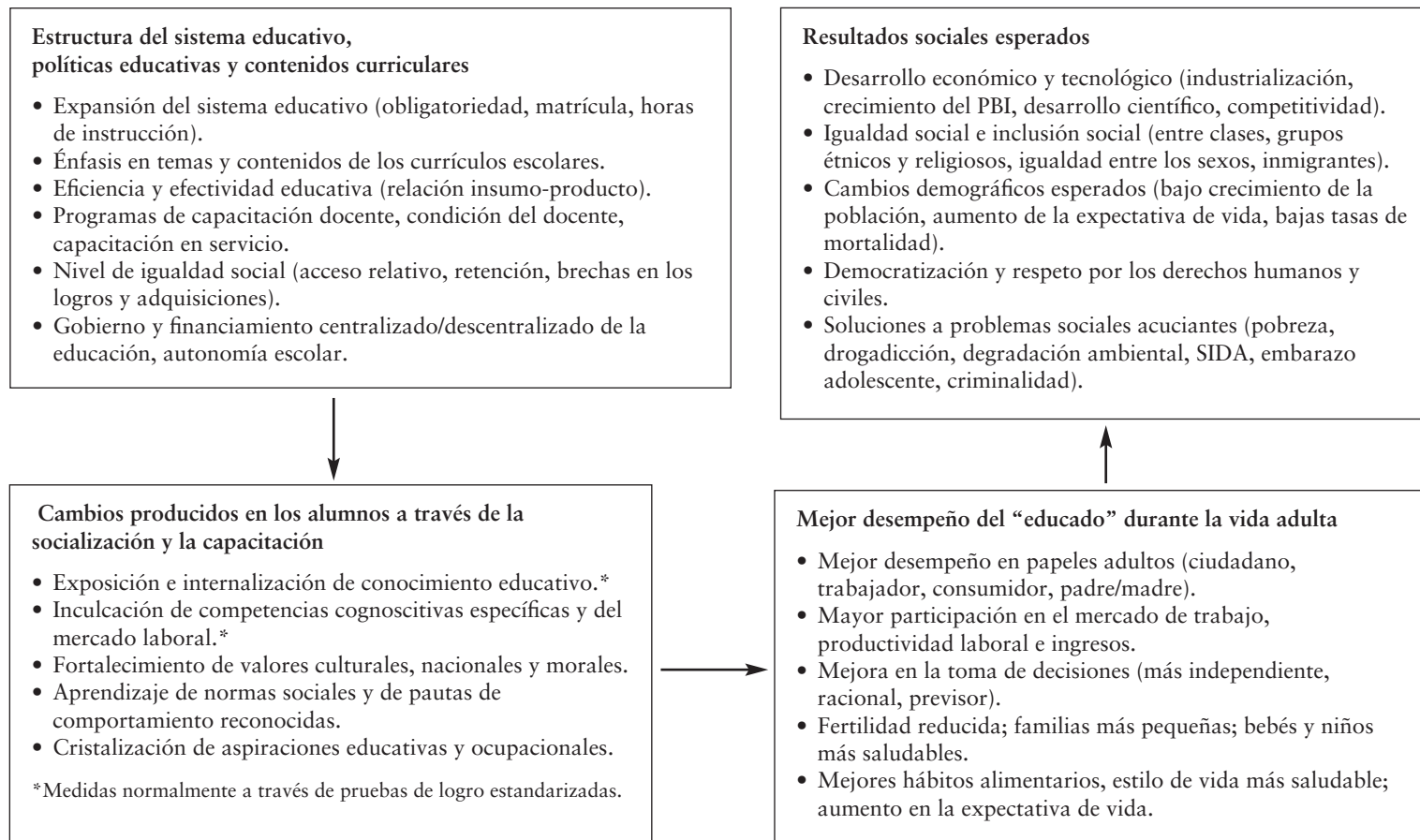
Las variaciones de este modelo básico, que suponen vínculos causales entre la educación y el cambio social, según se ha demostrado, están presentes en las políticas educativas y la legislación contemporáneas (ver, por ejemplo, Boli, 1997; Fiala y Lansford, 1987; McNeely, 1995; Meyer, 1977). Las encontramos, explícita o implícitamente, en las declaraciones de los analistas de las políticas, educadores, legisladores y dirigentes de la comunidad cuyos antecedentes ideológicos o políticos suelen ser muy diferentes. Además, las instituciones educativas nacionales e internacionales suelen justificar sus recomendaciones de políticas y asignaciones de ayudas con argumentos pertenecientes a este modelo (ver Lockheed y Verspoor, 1991).

Para un investigador interesado en dilucidar el nexo macrosocial entre la educación, los planes de estudio y la sociedad, este modelo proporciona una serie de proposiciones e hipótesis potencialmente falseables, que pueden ser probadas utilizando diversos instrumentos metodológicos y diseños de investigación. Sin embargo, no todas las relaciones descritas en este modelo han sido objeto de la misma medida de revisión académica. Aunque no puedo pretender que tengo un conocimiento exhaustivo de la literatura relevante (sobre todo en las publicaciones no inglesas), creo que es justo decir que la amplia mayoría de la investigación comparativa ha estado (y sigue estando) centrada en la primera secuencia causal, a saber, el impacto de las estructuras educativas, los contenidos curriculares y las políticas educativas específicas en los logros académicos, y en otros resultados en el plano de los alumnos, como las habilidades, los modelos de conducta y las actitudes.

Para evaluar la segunda relación causal se requiere un diseño de investigación longitudinal, que es caro, consume tiempo y suele estar reñido con las realidades de corto plazo de la implementación de las políticas y de la financiación gubernamental. No resulta sorprendente que sean pocos los estudios prospectivos – comparativos o de otro carácter – que siguen a los jóvenes en diferentes puntos de la escuela y luego a través de diversas “etapas” en el curso de la vida adulta². Es verdad que existen numerosos estudios retrospectivos y transversales, sobre todo en el ámbito de la economía y la sociología de la educación. Sin embargo, si bien dichos estudios suelen generar información acerca del pasado educativo de los encuestados (años de escolarización, calificaciones obtenidas, etc.), rara vez formulan preguntas acerca de las asignaturas, los temas y las prácticas pedagógicas, es decir, sobre los contenidos curriculares, a los que esas personas han sido expuestas. Los economistas y los demógrafos suponen, por ejemplo, que los años de escolarización o los certificados obtenidos son más importantes para definir, digamos, la posición en el mercado laboral, la productividad por trabajador o la conducta de fertilidad, que los contenidos de los programas y los puntos relevantes que fueron vividos durante la asistencia a la escuela. Sólo cuando los paquetes de contenido curricular se institucionalizan en los diferentes programas o vías educativas (académica, profesional, clásica, ciencias sociales, o matemáticas y ciencias) aprendemos acerca del pasado curricular de los individuos.

La tercera relación causal en el modelo básico supone, de manera bastante poco crítica, que cuando hay más adultos competentes, productivos o eficaces, esto necesariamente redundará en economías, formas de gobierno o sociedades más

FIGURA 1. Presunción de vinculaciones causales entre reforma educativa/currículo y resultados sociales esperados.



modernas. Si bien esto puede ser una caracterización válida de algunas sociedades europeas y de América del Norte, fenómenos como la “fuga de cerebros” y el consumismo rampante en otras partes del mundo deberían darnos a entender que, si bien los individuos con más formación suelen protagonizar un esfuerzo racional para progresar en sus propios intereses personales, éstos no coinciden necesariamente con los intereses colectivos de la sociedad.

Por lo tanto, en general, los vínculos causales clave descritos en este modelo siguen siendo problemáticos. Esto se debe a: a) la falta de investigaciones comparativas; b) la calidad desigual de los estudios anteriores; c) las inconsistencias de los hallazgos registrados, y d) una tendencia a mezclar niveles de análisis, como lo individual y lo social, que deben ser diferenciados y separados.

LAS TENDENCIAS DEL ANALISIS

En los argumentos que vinculan los procesos sociales con resultados en el conjunto de la sociedad, podemos distinguir dos discursos independientes, aunque relacionados³. El primero se centra en la expansión cuantitativa de la educación, especialmente en la universalización de la educación de masas. Esto representa, sin duda, el tema dominante en el discurso educativo del siglo XX y puede verse en los esfuerzos para ampliar la escolarización dentro de las cohortes de edad (desde la educación preescolar hasta la formación permanente) así como hacer más equitativo el acceso a la educación para alumnos provenientes de diferentes grupos sociales. En los foros internacionales, especialmente, los temas relativos a la expansión educativa y al acceso desigual han propiciado (y siguen propiciando) una amplia gama de iniciativas de reforma y debates sobre las políticas. El principal argumento (a menudo implícito) es que la mayor escolarización formal (es decir, la ampliación de la educación obligatoria y, a veces, más horas lectivas) de alumnos más jóvenes en cada grupo de edad (es decir, tasas de matriculación más altas) a través de las secuencias causales señaladas más arriba, traerá consigo importantes resultados para el conjunto de la sociedad.

El segundo discurso pone de relieve los contenidos de la educación y debate sobre los conocimientos culturales valorados que deberían seleccionarse y organizarse sistemáticamente en los planes de estudios. El argumento central, a menudo no formulado, es que las asignaturas escolares específicas y los énfasis curriculares pueden contribuir claramente a la creación de una sociedad más desarrollada, competitiva, democrática o durable. Mientras que el primer tema mantiene un predominio en los debates políticos y académicos, el interés por los contenidos curriculares de las escuelas ha tenido una historia más discontinua. Durante el auge del nacionalismo europeo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se dedicó una atención excepcional a la definición de los conocimientos culturales apropiados para los jóvenes en los sistemas educativos nacionales en expansión (Maynes, 1985; Goodson, 1993; Glenn, 1988). Entre los participantes en las polémicas sobre el contenido de los planes de estudios – asignaturas que serían incluidas (o excluidas), temas de los programas, libros de texto, métodos pedagógicos y prácticas de pruebas – había profesores universitarios, dirigentes sindicales, autoridades religiosas, padres y desta-

cados educadores (Goodson, 1993; Kleibard, 1986; Popkewitz, 1987). Los teóricos del sistema social, como Durkheim y Waller, abordaron los problemas relacionados con los planes de estudios en sus análisis de la educación moderna (Durkheim, 1977, [1938]; Waller 1961 [1932]). Los temas curriculares también fueron incorporados en numerosas recomendaciones de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO durante sus primeros veinticinco años (UNESCO, 1979). En resumen, era una época en que los sistemas de educación de masas se ampliaban en Europa y América del Norte, coincidiendo con el visible y generalizado interés por los contenidos curriculares.

En los decenios que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, la preocupación por los contenidos curriculares, especialmente entre los teóricos e investigadores de las ciencias sociales, desapareció casi por completo. Las principales líneas generales de los planes de estudios escolares se convirtieron, según algunos, en una característica obvia e indudable de los impulsos hacia la modernidad (McEneaney y Meyer, 2000). Al revés, el interés académico se centró en temas que tenían poco que ver con el carácter y la organización de los planes de estudios. Por ejemplo, entre los sociólogos de la educación, se discutían dos temas predominantes:

1. El primero se centraba en los planes de estudios latentes u ocultos, es decir, los efectos socializantes o estratificantes de los modelos de significado y los mensajes que los alumnos experimentan debido a la naturaleza misma de la escuela y la vida en el aula (Lynch, 1989). Un enfoque consistía en analizar la contribución de la escuela a la internalización de valores normativos cruciales en la adaptación y funcionamiento de los adultos (Dreeben, 1968). Otro consistía en destacar cómo, a través de una socialización diferencial, el plan de estudios reproducía las estructuras de clase capitalistas predominantes (Bowles y Gintis, 1976; Apple, 1979). Resulta significativo observar que los defensores de ambos puntos de vista evitaban el análisis de los temas explícitos que las escuelas realmente intentan transmitir por la vía del plan de estudios concreto.
2. El segundo ámbito de estudios se centraba en las desigualdades sociales generadas a partir de la diferenciación curricular. Puesto que las escuelas tienden a clasificar y distribuir a los alumnos en grupos según las aptitudes, esto produce una diferenciación curricular considerable. Esta diferenciación, a su vez, crea oportunidades de aprendizaje desiguales, puesto que los alumnos trabajan con recursos educativos, cuerpos de conocimientos y alcances del contenido diferentes, lo cual refuerza posteriormente las desigualdades en los resultados educativos, en el logro de certificados y en las posiciones profesionales (Oakes, Gamoran y Page, 1992). La mayoría de las investigaciones sobre este tema emplean gruesas distinciones curriculares (académico por oposición a profesional; orientado a la universidad, a la educación general o especial); algunos estudios analizan el proceso de selección de asignaturas de los alumnos (Garet y Delany, 1988). Sin embargo, son pocos los que evalúan los procesos que anteceden a la diferenciación curricular en la escuela ni la influencia de las ofertas de asignaturas y de exposición a los contenidos en las desigualdades del macronivel social y económico.

CUADRO 1. Tendencias globales en la escolaridad obligatoria, 1965–1995

Hilera	1965	1975	1985	1995	1999
A	122	146	160	189	189
B	107	140	156	182	186
C	80.4	80.0	83.2	90.1	91.4*
D	7.2	7.7	7.8	8.2	8.2
E	.21	.22	.22	.24	.22

Hilera A = Cantidad de países independientes al año indicado.

Hilera B = Cantidad de países independientes con información sobre la escuela obligatoria.

Hilera C = Porcentaje de países independientes que han aprobado las leyes sobre la escuela obligatoria (tomando en cuenta los países de la hilera B).

Hilera D = Países que han aprobado las leyes sobre la escuela obligatoria, promedio de la duración (en años) de la escuela obligatoria.

Hilera E = Coeficiente de variación en promedio de la duración de la educación obligatoria.

*La lista de los países que no tienen una ley sobre la educación obligatoria (como la de 1999) incluye Arabia Saudí, Bhután, Botswana, Camboya, Gambia, las Islas Salomón, Líbano, Maldivas, Omán, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Qatar, República Democrática del Congo, Sierra Leona y Singapur. Además, para muchos países que no tienen esta ley sobre la educación obligatoria, la educación esta gratuita para la educación básica y las tasas de inscripción son muy altas (i.e. Arabia Saudí, Omán, Qatar, Singapur).

Fuentes: UNESCO (1965, 1976, 1985, 1995 y 1999). *Statistical yearbooks*. París: UNESCO. Oficina Internacional de Educación (1999). *World data on education*, 3ª ed., Ginebra: OIE.

CUADRO 2. Promedio de las horas de enseñanza previstas al año para el primario, 1990s.

A: por región : anual promedio de horas de enseñanza en la clase para los grados 1 y 4, y promedio de los grados 1 a 4 para el primario

Región/Grupo	Grado 1 (edad: 6-7)	Grado 4 (edad: 9-10)	Promedio para el primario
América Latina y el Caribe (n=23)	762.4	779.7	770.0
África del Sub-Sahara (n=20)	755.2	821.4	784.6
Asia (sin Japón) (n=15)	750.1	841.3	789.1
Oriente medio/Africa del Norte (n=18)	744.4	804.6	766.3
Europa del Este (n=20)	522.6	630.7	584.1
Europa/América del Norte/ Japón/Australia/Nueva Zelandia (n=23)	753.3	817.3	783.3
Totales de los regiones (n=119)	718.3	780.5	745.6

B: Por los tres mundos

Primero mundo (n=23)	753.3	817.3	783.3
Secundo mundo (n=20)	522.5	630.7	584.1
Tercero mundo (n=76)	753.8	808.7	776.7

Fuente: Adaptado de la Oficina Internacional de Educación. 2000. *World data on education: a guide to the structure of national education systems*. París, UNESCO.

En los últimos decenios, han surgido nuevos enfoques que analizan el contenido sustantivo de los planes de estudios, y algunos evalúan las consecuencias de los contenidos curriculares, ya sea a nivel individual o del conjunto de la sociedad. Presentaré brevemente las conclusiones relevantes de estos enfoques en la sección siguiente.

Un panorama general de la expansión educativa

Por poderosos que sean, los discursos educacionales no crean “hechos” educativos por sí mismos. Sin embargo, es indudable que contribuyen a legitimar la construcción y la creación de políticas nacionales para la expansión de la escolarización de masas y la organización de estructuras curriculares. Un breve análisis del progreso de la educación mundial ilustra la visible – hay quienes dirán considerable – influencia de estos discursos en las realidades educativas contemporáneas.

Pensemos, por ejemplo, en la cuestión de la expansión de la cobertura educativa. La UNESCO (2000) informa que hacia 1997, más de 1.250 millones de jóvenes (el 21% de la población mundial) asistían a la escuela en todo el mundo (desde el nivel pre-primario hasta las instituciones de nivel terciario). Las tasas mundiales de matriculación habían llegado a niveles sin precedentes. En el nivel primario, el 95% de la población de la edad escolar pertinente asistía formalmente a la escuela; en el nivel secundario, la tasa era del 60% y, en el nivel terciario, del 17% (UNESCO, 2000, págs. 115-116). La matriculación en las clases de pre-primaria también había aumentado rápidamente (ver O'Connor, 1988). Al mismo tiempo, el 90% de todos los países independientes había aprobado leyes sobre la educación obligatoria que exigían a los niños asistir a la escuela durante un determinado período: entre cuatro (Santo Tomé y Príncipe) y trece años (Países Bajos). A nivel mundial, la duración promedio de la escolarización obligatoria (que normalmente comienza a los cinco o seis años) era de 8,2 años y definía cada vez más los límites sociales de la infancia y la adolescencia (Ramírez y Ventresca, 1992)⁴. Además, los países estipulaban que los niños debían pasar como promedio unas 750 horas por año en las aulas de escuela primaria (Amadio, 1998; UNESCO:OIE, 2000). Retrospectivamente, la segunda mitad del siglo XX fue un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas y su sistematización bajo las burocracias educativas del Estado, incluso entre los países relativamente pobres recientemente

independizados del llamado Tercer Mundo (Fuller, 1991; Meyer, Ramírez y Soysal, 1992). Si bien sigue habiendo diferencias en las tasas de matriculación entre países más o menos desarrollados, la expansión mundial de la escolarización en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial es, en efecto, una “revolución educativa mundial” y se debe en buena medida al dominio de este tema en el discurso educativo (Meyer *et al.*, 1977; Boli, 1997).

Sobre los contenidos curriculares de los sistemas nacionales de educación y cómo han cambiado a lo largo del tiempo, se sabe bastante menos. En parte, esto se debe a un supuesto de larga data, aceptado por la mayoría de los especialistas en educación comparativa y los profesionales internacionales, de que el plan de estudios refleja fundamentalmente las prioridades nacionales o perspectivas culturales específicas del mundo y que, por consiguiente, las comparaciones de estos planes de estudios entre países tienen escasa validez (Holmes y McLean, 1989; Cummings, 1999). Además, los estudios que destacan los cambios históricos en la organización de los conocimientos educativos tienden a poner de relieve a los actores “internos” de la sociedad (por ejemplo, los protagonistas de la política nacional, las elites económicas, los académicos y los especialistas en educación) que luchan y compiten entre sí para definir los contenidos del programa oficial (Goodson, 1995; Kleibard, 1986). En el marco de dichos estudios, las investigaciones basadas en amplias comparaciones de los programas escolares tienen un valor limitado.

Es bastante evidente que los países varían de manera considerable en los problemas, temas y prácticas pedagógicas tratados en la enseñanza de las asignaturas escolares. Sin embargo, las categorías y los medios básicos con que los países organizan los conocimientos escolares que intentan transmitir a los jóvenes en los diferentes niveles educativos y en los diferentes tipos de escuelas, están estandarizados en una medida sorprendente. (Los horarios semanales que definen oficialmente las materias que deben enseñarse y la asignación de tiempo por materia ya se encuentran en numerosos informes del siglo XIX.) Aun así, a pesar de la disponibilidad de esta información curricular, antes de la década de 1980 sólo se publicó un único gran estudio de diversos países sobre los planes de estudios de la escuela primaria y secundaria, auspiciado por la UNESCO (Dottrens, 1962; UNESCO:OIE, 1960). Desde entonces, los datos comparativos sobre políticas y énfasis curriculares oficiales han sido recopilados, registrados y analizados por estudiosos y por organizaciones internacionales (entre otros por: Travers y Westbury, 1989; Pelgrum, Voogt y Plomp, 1995; Benavot *et al.* 1991; Kamens, Meyer y Benavot, 1996; Amadio, 1998; UNESCO-OIE, 2000).

Los principales hallazgos que surgen del estudio comparativo de los currículos escolares oficiales comprenden (ver Cuadros 3 y 4):

1. En el nivel primario, la mayor parte de los conocimientos escolares se definen en seis áreas temáticas que predominan casi universalmente: lengua, matemáticas, ciencias naturales, “ciencias sociales”, formación estética y educación física. Estas asignaturas escolares representan el núcleo curricular de la educación primaria y normalmente corresponden al 80-90% del total de las horas lectivas durante los seis primeros años de escolarización obligatoria. Varias otras asignaturas – formación religiosa o moral, educación para la salud, habi-

CUADRO 3. Porcentaje de países del mundo entero que exigen la enseñanza de asignaturas del plan de estudios en el nivel de la escuela primaria (cursos 1-6), 1920-1986

Área de la asignatura curricular	Período histórico		
	1920-1945 (n=43-48)	1946-1969 (n=73-82)	1970-1986 (n=73-82)
Aprendizaje de la lengua (de todos los tipos)	100	100	100
• Lenguas nacionales o locales	97	92	92
• Lenguas oficiales o extranjeras	19	60	61
Matemáticas	100	100	100
Ciencias naturales	81	92	100
Ciencias sociales (de todo tipo)	98	96	100
• Historia	82	71	45
• Geografía	87	72	43
• Educación cívica	38	35	30
• Estudios sociales	11	28	61
Formación estética (arte, música, danza, manualidades)	86	97	99
Formación religiosa o moral	78	77	75
• Educación religiosa	54	57	59
• Educación moral	32	28	28
Educación física	89	97	96
Higiene/Educación para la salud	35	38	42
Asignaturas prácticas/formación profesional	86	72	68

n = número de países

Fuente: Adaptado de Meyer *et al.*, 1992.

lidades prácticas o formación vocacional – forman parte de numerosos sistemas escolares nacionales, si bien su presencia curricular limitada depende más de las condiciones históricas o culturales.

- Entre el conjunto de asignaturas medulares señaladas más arriba, el plan de estudios primarios de la mayoría de los países pone un énfasis especial en el aprendizaje de la lengua y las matemáticas. Como promedio, la tercera parte de todo el tiempo lectivo en las escuelas primarias se dedica al aprendizaje de la lengua (cerca del 25% a la lengua nacional o, en algunos casos, a las lenguas locales, y el 8% a lenguas oficiales o extranjeras). A las matemáticas se les asigna cerca de la quinta parte del total de horas lectivas. Las horas lectivas dedicadas como promedio a las artes, las ciencias naturales, la educación física y las “ciencias sociales” corresponden al 10%, o algo menos, para cada una de estas áreas temáticas.
- Estas estructuras curriculares han permanecido notablemente estables durante el siglo XX y hay claros indicios de una mayor tendencia hacia normas unificadas y hacia la homogeneidad. Además, se han descubierto ciertas tendencias longitudinales: por ejemplo, la proporción de horas lectivas dedicadas a asigna-

CUADRO 4. Porcentaje promedio del total de tiempo destinado a las asignaturas en los planes de estudio de la escuela primaria (cursos 1-6, 1970-1986).

Asignatura	África Sub- Sahariana (n=28-29)	Oriente Medio/Norte de África (n=15-18)	Asia (n=17-19)	América Latina (n=14-17)	Caribe (n=9-10)	Europa Oriental (n=9)	Occidente* (n=18-22)
Lenguas (todos los tipos)	38,2	36,8	36,7	24,4	34,7	37,4	34,1
• Lenguas nacionales, locales	13,5	31,8	27,3	18,1	18,1	30,3	27,7
• Lengua oficial	24,2	0,0	7,0	3,8	14,2	1,9	3,5
• Lengua extranjera	0,5	4,9	2,4	0,4	0,7	5,1	2,2
Matemáticas	17,7	16,6	17,5	18,6	20,7	20,5	18,5
Ciencias naturales	7,0	6,7	8,1	11,3	7,5	7,5	6,4
Ciencias sociales (de todos los tipos)	7,8	6,4	8,7	13,1	12,0	6,3	9,0
• Historia, geografía e instrucción cívica	4,5	2,6	2,6	4,3	4,3	6,3	3,3
• Estudios sociales	3,3	3,9	6,0	8,7	7,2	0,0	5,0
Formación estética	8,5	7,7	9,5	8,0	7,4	10,4	13,5
Formación religiosa y moral	4,6	12,0	6,1	3,4	2,5	0,0	5,0
• Educación religiosa	3,8	11,8	3,0	2,2	2,2	0,0	4,7
• Educación moral	0,8	0,7	2,9	1,0	0,8	0,0	0,2
Educación física	5,9	6,3	5,8	7,4	5,3	9,4	9,2
Higiene/educación para la salud	0,9	1,8	1,5	2,5	2,9	0,3	0,5
Asignaturas prácticas/formación profesional	7,3	2,4	4,1	9,5	3,2	6,6	0,7

n = número de países (intervalo)

* Occidente comprende Europa occidental, América del Norte, Australia y Nueva Zelanda

Fuente: Adaptado de Meyer *et al.*, 1992.

naturas “modernas”, como matemáticas, ciencias naturales y lenguas extranjeras ha aumentado (Kamens y Benavot, 1991; Cha, 1991; McEneaney, 1998) y la enseñanza de historia, geografía y educación cívica como asignaturas separadas ha disminuido a favor de los “estudios sociales” de carácter interdisciplinario (Wong, 1991).

4. Mientras que la organización estructural de los planes de estudios de la escuela primaria ha permanecido relativamente estable, los contenidos específicos de las asignaturas han conocido drásticos giros hacia, entre otras cosas, el individualismo, el alumnocentrismo, una gestión y una protección del medio ambiente natural más racional (McEneaney y Meyer, 2000). De manera especial, los elementos transnacionales han cobrado mayor presencia en la historia y en los estudios sociales (Frank *et al.*, 2000) y la educación cívica se ha centrado progresivamente en el “ciudadano postnacional”, activamente participante en los asuntos mundiales (Rauner, 1998).
5. El vínculo entre el grado de industrialización o desarrollo económico de un país y sus énfasis curriculares es bastante débil. Sin embargo, existen diversas variaciones regionales interesantes: por ejemplo, un mayor énfasis en el aprendizaje de la lengua en el África subsahariana, mucho menor en América Latina; algo más de matemáticas en Europa Oriental y el Caribe; más ciencias naturales y sociales en América Latina; más formación religiosa en Oriente Medio y el norte de África, mientras que prácticamente nada en la antigua Europa Oriental comunista; y más formación estética y educación física en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
6. En el nivel secundario superior, los programas de humanidades y las secciones clásicas, así como el estudio del griego y el latín, han disminuido en todas las regiones del mundo desde la década de 1930. La única región en la que aún conservan cierta importancia (aunque actualmente no constituye una excepción a la tendencia general) es Europa. Por otro lado, los programas polivalentes y los planes de estudios especializados en matemáticas y ciencias han evolucionado en la mayoría de las regiones del mundo (Kamens, Meyer y Benavot, 1996).
7. Actualmente, parecen perfilarse dos modos generales bien establecidos de organizar la educación secundaria superior orientada hacia lo académico. El primero es un programa escolar polivalente que incluye un número de asignaturas elegidas por los alumnos, mientras que en el marco del otro sistema, los alumnos son canalizados hacia programas de estudios especializados (por ejemplo, matemáticas y ciencias, humanidades, derecho), poniendo de relieve contenidos diferenciados. Normalmente, este último enfoque domina en los sistemas donde antes predominaban los programas clásicos.
8. La organización curricular y los énfasis tienden a seguir el tipo de programas académicos secundarios que encontramos en el sistema secundario superior. En otras palabras, los programas calificados de “polivalentes”, “matemáticas y ciencias”, “ciencias sociales” o “clásicos” contienen temas y énfasis curriculares que reflejan el nombre o rótulo aplicado al programa. Esto sucede en todas las regiones del mundo. Por ejemplo, las horas lectivas en lenguas clásicas

cas están disminuyendo porque los programas curriculares “clásicos” están desapareciendo. Por otro lado, los programas de matemáticas y ciencias han cobrado mayor relieve y normalmente contienen alrededor del doble de horas dedicadas al estudio de estas asignaturas en comparación con otros programas.

En términos generales, las recientes investigaciones comparativas reflejan el creciente isomorfismo de los currículos escolares nacionales. La definición oficial de asignaturas escolares y las correspondientes horas lectivas, fundamentalmente en el nivel primario y, en menor medida, en el nivel secundario superior, se enmarca en una creciente estandarización en todo el mundo. Estas tendencias no sólo subrayan el predominio del estado nación como el lugar en el que se elaboran y sancionan los currículos escolares, sino también la influencia de organizaciones internacionales, elites profesionales y expertos académicos en la divulgación de modelos estandarizados y en la prescripción de determinados conocimientos escolares y una organización curricular apropiada (Meyer *et al.*, 1997; McNeely, 1995; Schafer, 1999).

Sin embargo, es importante recordar que incluso antes de la creación de importantes organizaciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, influyentes fuerzas transnacionales propiciaron un grado considerable de estandarización curricular. Por ejemplo, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, los expertos en educación regularmente realizaban visitas a sistemas educativos extranjeros, fundamentalmente en Europa continental, el Reino Unido y América del Norte, y posteriormente entregaban extensos informes y recomendaciones subrayando lo que se podría calificar actualmente como “mejores prácticas”. Las conferencias y exposiciones internacionales sobre educación también contribuyeron a los “préstamos culturales” y a la divulgación de políticas y prácticas educativas específicas. Sin duda, el establecimiento de sistemas educativos coloniales, donde contenidos curriculares “adecuados” eran impuestos a los alumnos nativos y adaptados a la luz de los sistemas escolares de la metrópoli, también desempeñó un papel en el creciente isomorfismo internacional de los planes de estudios escolares, que continuaron incluso después de la declaración de independencia de las antiguas colonias.

En pocas palabras, las pruebas señalan que antes de las tendencias más recientes de creciente integración política y económica de los Estados nación, de progreso científico y tecnológico acelerado y de mayor poder de las organizaciones transnacionales y las empresas multinacionales – un proceso al que normalmente se denomina mundialización –, las estructuras curriculares de los sistemas educativos eran notablemente similares, al menos en lo que respecta a las intenciones curriculares oficiales.

Marcos analíticos alternativos

En esta sección, reseñamos brevemente otros enfoques del estudio comparativo de los currículos escolares surgidos en los últimos decenios. Señalamos especialmente las contribuciones (y limitaciones) de estos programas de investigación con el fin de evaluar el impacto de los contenidos curriculares.

CURRICULOS Y LOGROS

Desde la década de 1960, se han llevado a cabo numerosos estudios comparativos a gran escala de los logros educativos, fundamentalmente bajo los auspicios de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) [Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo] y, más recientemente, por los patrocinadores de la International Assessment of Educational Progress (IAEP)⁵ [Asociación Internacional para la Evaluación del Progreso Educativo]. Esta masa de investigaciones documenta diferencias intra e internacionales importantes en los resultados cognoscitivos de la escolarización, según queda reflejado en los puntos obtenidos por los alumnos en pruebas estandarizadas, en diferentes niveles de cursos/edad y en las principales asignaturas escolares.

Una de las contribuciones notables de estos estudios ha sido la distinción analítica entre el plan de estudios oficial, el implementado y el realizado⁶; el empleo operativo de esta diferencia en la investigación comparativa sobre educación y el hallazgo general de que los planes de estudios oficiales e implementados sirven como importantes mecanismos para explicar las diferencias de rendimiento individual entre países (Travers y Westbury, 1989; Harmon *et al.*, 1997). La atención creciente dada al plan implementado tiene una importancia especial, debido a la anterior acumulación de trabajos comparativos sobre los planes oficiales o proyectados. En estos estudios, el plan implementado se define generalmente como: a) “cobertura del contenido” (la relación entre lo que se supone debe enseñarse en una asignatura escolar obligatoria y lo que realmente cubren los docentes en las aulas individuales); o b) la “oportunidad de aprender” (el porcentaje de alumnos que han sido expuestos a temas estipulados mediante un conjunto de pruebas de viabilidad). Una consecuencia importante de este programa de investigación comparativa es que cualquier intento de evaluar, a nivel individual, los resultados comportamentales o de disposición derivados de la exposición de los alumnos a los contenidos curriculares debería tener seriamente en cuenta la variación del aula, la escuela o el conjunto del sistema en las materias que se enseñan realmente.

Dicho esto, quiero señalar al menos dos limitaciones importantes de los estudios de logros transnacionales. Éstas consisten en, primero, entender el aula como el principal ámbito analítico para evaluar el plan de estudios implementado y, segundo, analizar las asignaturas escolares como unidades aisladas⁷. A continuación, me extenderé sobre este particular.

Puesto que, supuestamente, la mayor parte del aprendizaje (así como los cambios en las actitudes y el comportamiento de los alumnos) se produce en las aulas, se sigue lógicamente que la medida en que los docentes adhieren a las directrices administrativas que definen los contenidos curriculares proyectados y las prácticas pedagógicas adecuadas en las aulas es una variable clave para evaluar los resultados del aprendizaje⁸. Sin embargo, si bien es indudable que las aulas son ámbitos importantes en la producción desigual de contenidos curriculares, se encuentran insertas en las escuelas y también en otros estratos organizativos (por ejemplo, distritos, regiones, Estados nación), una realidad que influye en la implementación del plan

de estudios. A nivel escolar, especialmente, los actores autorizados toman decisiones que median entre el sistema más amplio donde se elaboran las directrices curriculares oficiales y el aula donde se produce realmente el aprendizaje. Las decisiones relacionadas con el plan de estudios tomadas a nivel de la escuela facilitan o limitan la enseñanza en el aula. Por ejemplo, las escuelas pueden decidir excluir, reformular o quitar énfasis a una asignatura obligatoria, mientras que se incorporan nuevas asignaturas o actividades curriculares. Dichos cambios modifican la distribución de los contenidos curriculares debido al carácter de “suma cero” de las horas lectivas disponibles. Además, las decisiones tomadas en la escuela de ampliar o no continuar con la distribución jerárquica de los alumnos según las aptitudes pueden influir en la cobertura de un determinado programa de estudios.

Estos temas se están volviendo especialmente visibles a la luz de los cambiantes modelos de gestión y financiación de numerosos sistemas educativos nacionales (Cummings y Riddell, 1994). Debido a la descentralización y privatización de la educación, las escuelas locales están adquiriendo mayor flexibilidad y espacio de maniobra para organizar los conocimientos educativos que imparten, así como más autonomía respecto de las directrices curriculares oficiales (por ejemplo, OCDE, 2000, págs. 242-247). Las escuelas pueden decidir modificar la distribución de las horas lectivas semanales o reformular los contenidos educativos. En este sentido, el plan de estudios que las escuelas ponen en práctica no sólo refleja las directrices de las autoridades centrales o regionales, sino también un complejo conjunto de fuerzas sociales: condiciones locales, normas institucionalizadas, visiones del mundo individuales y procesos colectivos de toma de decisiones (Benavot y Resh, 2001). En pocas palabras, a medida que el control sobre las decisiones curriculares se vuelve menos centralizado y la autoridad educativa delega responsabilidades en agentes administrativos regionales, las escuelas locales se convierten en un espacio crítico para la definición de los verdaderos contenidos curriculares.

Una limitación adicional de los estudios comparativos sobre la cobertura de los contenidos y los logros educativos es que se concentran invariablemente en una (a veces, dos) asignaturas curriculares. Con esto, suponen erróneamente que el énfasis y la cobertura de las asignaturas son relativamente independientes entre sí. En realidad, la asignación de horas lectivas en las escuelas (normalmente un recurso “fijo”) desempeña un importante papel en la definición de la cobertura del contenido en las aulas. Si las escuelas deciden dedicar más horas lectivas, por ejemplo, a las matemáticas y las ciencias (asignaturas sumamente valoradas), esto suele disminuir el tiempo disponible para asignaturas menos valoradas, por ejemplo, las artes o las humanidades. Estas decisiones tomadas en la escuela suelen implicar trueques curriculares: ciertas asignaturas relacionadas pueden cobrar énfasis al emparejarse, y las asignaturas institucionalmente débiles como artes o educación musical pueden ser sacrificadas para otorgar más horas lectivas a otras. En pocas palabras, la cobertura del contenido de una asignatura puede verse afectada por cambios en la distribución general del contenido curricular en los horarios semanales, especialmente en casos donde existe una cantidad relativamente fija de recursos pedagógicos a asignar. La interdependencia de las asignaturas destacada en el plan de estudios escolar, que

suele ser ignorada en los estudios comparativos de los logros académicos, puede determinar el impacto de programas curriculares “innovadores” que ponen de relieve, por ejemplo, el civismo activo, el multiculturalismo o la tolerancia mutua.

INDICADORES COMPARATIVOS

El interés creciente por la calidad y efectividad escolar, especialmente por el entorno organizativo en el que se desarrolla el aprendizaje, ha generado renovados esfuerzos para conceptualizar y medir la “caja negra” de los procesos de aprendizaje y enseñanza situados entre los insumos del sistema y los resultados educativos. De manera concurrente con la “tercera ola” de estudios del IEA (especialmente el *Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias*, sin precedentes), el Centro para la Investigación e Innovación Educacional, afiliado a la OCDE, y el EUROSTAT, auspiciado por la Unión Europea, han desarrollado medidas comparables de intenciones y políticas curriculares (OCDE/CERI, 1992; 1994; 1995a; 1995b; Comisión Europea, 2000). En sus recientes publicaciones, estas organizaciones informan sobre una variedad de indicadores curriculares: por ejemplo, las horas lectivas proyectadas al año para alumnos de diferentes niveles de edad; la distribución de horas lectivas según las áreas temáticas; hasta qué medida las asignaturas son obligatorias u optativas; los requisitos para las lenguas extranjeras; el predominio de corrientes o vías institucionalizadas, y las prácticas de exámenes en el ámbito nacional. Sin embargo, a la luz de la anterior discusión, estas medidas pueden oscurecer tanto como iluminar, puesto que dependen principalmente de las políticas y definiciones oficiales más que de los verdaderos esquemas de implementación.

Existen otros indicadores de contenidos y estructuras curriculares (ver Pelgrum, Voogt y Plomp, 1995). A pesar de las visibles inconsistencias terminológicas y del alcance limitado de muchos estudios en los que se emplean estas medidas, merecen una revisión más profunda. Como mínimo, subrayan importantes diferencias analíticas que deben considerarse cuando evaluamos los resultados de los contenidos curriculares: asignación y utilización de horas lectivas; clasificación de los contenidos (por ejemplo, temas específicos, problemas o temas enseñados o complejidad de los materiales empleados); el contexto pedagógico en que se enseñan los contenidos (por ejemplo, métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas, uso de libros de texto y/u otros materiales); estilos curriculares básicos (Piper, 1995), y la estructura informal del plan de estudios (Kahane, 1997; Yair, 1997; Cohen, 2001).

LOS PLANES DE ESTUDIOS Y LOS LIBROS DE TEXTO

En numerosos sistemas educativos nacionales, especialmente en los países más desarrollados, los libros de texto son un componente esencial del currículo escolar, tanto del oficial como del implementado (Crossley y Murby, 1994). Los ministerios de Educación obligan a utilizar libros de texto en las principales asignaturas, lo cual, a su vez, determina en gran medida los planes de clases por asignatura, la interacción en el aula del docente y los alumnos y los deberes para la casa. La evaluación del

aprendizaje de los alumnos suele centrarse exclusivamente en los conocimientos registrados en los libros de texto.

Al contrario, en el mundo en desarrollo, la disponibilidad de libros de texto (sin hablar de otros materiales básicos relacionados con la enseñanza) es más limitada (Lockheed y Verspoor, 1991). En estas condiciones, las fuerzas externas tienen efectos especialmente poderosos en los currículos escolares. Por ejemplo, cuando los países cuentan con pocos recursos para producir libros de texto, los manuales distribuidos por editores extranjeros suelen ser los que realmente definen el plan de estudios escolar (Altbach y Kelly, 1988). Además, los exámenes de prestigio producidos por las metrópolis educativas tienen una influencia considerable sobre los contenidos curriculares, especialmente en los países pequeños y en las antiguas colonias (Bray y Steward, 1998; Eckstein y Noah, 1993).

La investigación comparativa, basada fundamentalmente en modelos de insumo-producción del aprendizaje de los alumnos (los “insumos” serían las características del docente, la disponibilidad de libros de texto, el tamaño del aula, las instalaciones escolares, etc., y la “producción” serían los logros de los alumnos en pruebas estandarizadas), ha demostrado que los alumnos tienen mejor rendimiento en pruebas cuando se utilizan libros de texto en el aula (Heyneman y Jamison, 1980; Fuller, 1987). Estas conclusiones llevaron a diversos organismos internacionales, sobre todo al Banco Mundial, a aumentar el apoyo financiero a la producción y distribución de libros de texto en diversas regiones del Tercer Mundo. Al mismo tiempo, los temas relacionados con cuándo y cómo los docentes y los alumnos realmente utilizan los manuales en el aula, y si esto varía por área temática, aún no ha sido estudiado en profundidad. Los limitados hallazgos de los estudios sobre el uso del libro de texto en el aprendizaje en el aula son contradictorios (Moulton, 1997).

Sin embargo, los libros de texto no sólo comunican hechos que se supone deben aprender los alumnos. También organizan, legitiman y divulgan cuerpos selectos de conocimientos culturales. Especialmente en las humanidades y las ciencias sociales (pero también en otras asignaturas), comunican una visión de la herencia de un país y de la cultura contemporánea. Por consiguiente, a menudo se convierten en un objeto de intenso conflicto político y social (Altbach y Kelly, 1988; Apple, 1986)⁹. En este sentido amplio, los contenidos de los libros de texto pueden representar una poderosa plataforma para promover la reconciliación entre enemigos políticos (Firer, 1998), para desterrar creencias ideológicas o culturales profundamente arraigadas que se vuelven socialmente inaceptables o repugnantes (por ejemplo, el militarismo, el fascismo, el sexismo), para potenciar la visibilidad y la “voz” de grupos socialmente marginados (al-Ashmawi, 1996), y para construir una nueva identidad transnacional (Soysal, 2000). En gran parte, los estudios internacionales sobre libros de texto escolares han proliferado en los últimos decenios (entre los ejemplos están el G. Eckert Institute for International Textbook Research y la red de investigación sobre libros de texto de la UNESCO) debido al rico significado social, cultural y político que los expertos ven implícitos en los libros de texto.

Aun así, desde la perspectiva de la investigación comparativa, todavía quedan por estudiar temas clave relacionados con los efectos de los libros de texto, tanto

en los alumnos individuales como en diversas instituciones y procesos sociales. Concretamente, ¿bajo qué condiciones potencian los libros de texto el aprendizaje de los alumnos? Además de los resultados de aprendizaje, ¿influyen los libros de texto, especialmente los de humanidades y ciencias sociales, en las actitudes, prejuicios o estereotipos que los alumnos elaboran y mantienen a lo largo del tiempo, más allá del aula? A nivel del conjunto de la sociedad, ¿contribuyen los libros de texto de campos humanistas, de manera sistemática, a la eliminación de prejuicios culturales y malentendidos, al fortalecimiento de las instituciones y procesos democráticos o a la potenciación de las comunidades minoritarias?

Las pruebas pertinentes, basadas en investigaciones comparativas más bien escuálidas, otorga escasa fe a los argumentos de que los libros de texto tienen efectos no cognoscitivos importantes. Digo esto consciente de los convincentes argumentos de los expertos y educadores que participan en la producción y revisión de libros de texto. Y al decirlo, no ataco el valor de los análisis del contenido de los libros de texto (ni de los programas de las asignaturas) para describir cambios en el conjunto de la sociedad en desigualdades de género, orientaciones nacionalistas, tendencias de exclusión/inclusión social y teorías pedagógicas dominantes. Mi argumento es que si bien es posible que los libros de texto, en la medida en que están disponibles, dominen el contorno de la vida en el aula, no encarnan necesariamente un instrumento de socialización autorizado que modele las actitudes y la visión del mundo de los alumnos. Es evidente que se requiere una investigación en profundidad para analizar si se producen o no cambios sistemáticos, en los alumnos o en sectores de la sociedad, como resultado del empleo generalizado de determinados libros de texto.

Los planes de estudios y aprender a vivir juntos

Como hemos visto, los intentos de evaluar el impacto a nivel individual – o sobre el conjunto de la sociedad – de los contenidos culturales están plagados de problemas. Un tema diferente, aunque no menos importante, tiene que ver con el intento de clarificar y conceptualizar el significado de “aprender a vivir juntos”, un tema reciente y un objetivo de las políticas de las instituciones internacionales de educación (Delors *et al.*, 1996). (El número de septiembre de *Perspectivas*, vol. XXXI, n° 3, ha sido dedicado a este tema.) ¿Qué fenómenos y conceptos analíticos están definidos en esta compleja noción? Se han sugerido numerosas ideas: por ejemplo, para nombrar sólo algunas, la capacidad de lidiar con rápidos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos; la tendencia a reconocer, entender y respetar la diversidad cultural y los rasgos distintivos de una comunidad; la voluntad para participar activamente en la vida pública y en los procesos políticos; la evaluación y asimilación de los valores relacionados con el pluralismo, la cohesión social, la coexistencia pacífica y la armonía; la capacidad para promover y defender los derechos humanos y las libertades elementales, especialmente ante las guerras, la violencia, los conflictos políticos y las desigualdades sociales (Daniel, 2001). En general, estos conceptos se refieren a cambios de nivel individual que supuestamente evolucionan y cristalizan durante la infancia y la adolescencia y luego se conservan a lo largo de la vida adulta.

En términos concretos, estas ideas reflejan nociones modernas de sí mismo, de la persona y de la condición ciudadana en un mundo cada vez más diverso e interdependiente. También se las ve como elementos necesarios para la construcción de una democracia sólida y un compromiso cívico de amplia base.

Dada la edad en que estas transformaciones se supone ocurren (es decir, durante los años de la escolarización en masa), no resulta sorprendente que se considere a las escuelas y a los planes de estudios como elementos cruciales de la formación. Aun así, la contribución neta de la escolarización y de los contenidos especialmente diseñados es ambigua, a menos que evaluemos hasta qué punto los jóvenes adquieren dichas capacidades incluso en ausencia de escolarización. Además, ¿qué “valor” específico se “agrega” al aprender a convivir a partir de la simple asistencia a la escuela, independientemente de los contenidos a los que se expone a los alumnos? Para abordar estos temas elementales, el diseño de investigación más fructífero probablemente sería comparar a niños escolarizados y no escolarizados. Además, tenemos que preguntar qué papel desempeñan las familias y las comunidades en la formación de dichas capacidades valoradas: ¿Acaso “aprender a vivir juntos” no es un complejo conjunto de disposiciones y habilidades que, a diferencia de las competencias en ciencias y matemáticas, se transmite a los jóvenes mediante una diversidad de agentes de socialización? Si así es, es necesario concebir estudios que clarifiquen el tejido de influencias familiares, comunitarias y propias del desarrollo que operan junto a los programas educativos y planes de estudios específicos. Los estudios recientemente acabados de la IEA sobre los conocimientos cívicos y el compromiso político de los adolescentes podrían proporcionar un primer conjunto de respuestas a estas preguntas (Torney-Purta *et al.*, 2001). Otro, podría surgir del análisis de la influencia relativa de diferentes factores de fondo – por ejemplo, género, religión, clase, estructura familiar, así como de factores relacionados con la escolarización –, en los rasgos sociales y políticos de la vida adulta (Inkeles y Smith, 1974; Pallas, 2000).

Un enfoque diferente consiste en alterar el nivel de análisis y analizar estos temas utilizando unidades sociales agregadas, como comunidades, regiones o países. Por ejemplo, así como los investigadores han estudiado si los resultados en las pruebas nacionales de matemáticas y ciencias contribuyen a lograr mayores tasas de crecimiento económico (Hanushek y Kimko, 2000), se podría analizar si los países con más altos logros en educación cívica, o aquellos que asignan más horas lectivas a temas relacionados, tienen mayores probabilidades de contar con una población más tolerante y comprometida cívicamente, con instituciones democráticas más sólidas, menos violaciones de los derechos humanos y civiles o niveles más bajos de violencia política. No conozco ningún estudio comparativo de este tipo en el que se analicen los efectos de los contenidos curriculares políticos o cívicos¹⁰. Si bien existe una extensa literatura comparativa que analiza las relaciones entre la democratización educativa y política (Kamens, 1988; Hadenius, 1992; Benavot, 1996), ésta fundamentalmente compara el impacto político de la educación de masas (primaria, secundaria) en relación con la educación de la elite (superior) y no los contenidos curriculares específicos. La investigación comparativa sobre resultados macro-sociales, una investigación

que va más allá de los logros educativos o de la expansión educativa para analizar los efectos de los planes de estudios, merece una atención más profunda (Benavot, 1992).

Comentarios a modo de conclusión

Los conflictos militares, la violencia étnica, la violación de los derechos humanos, la ignorancia, la marginación cultural, la falta de compromiso cívico, el adoctrinamiento ideológico, la intolerancia religiosa, el empobrecimiento económico y el deterioro del medio ambiente han sido, y siguen siendo, rasgos prominentes del panorama mundial en que vivimos. Los esfuerzos concertados por parte de los individuos, las comunidades y las organizaciones que pretenden erradicar o mitigar estas manifestaciones de la miseria humana merecen nuestro apoyo y respeto activo. Cada vez más, pero sobre todo desde la Segunda Guerra Mundial, la educación ha sido presentada como un remedio casi universal para abordar estos y otros males del conjunto de la sociedad. Los niños pequeños y los adolescentes, segregados en la escuela y a salvo de las iniquidades y males del mundo adulto y disfrutando de amplias oportunidades para desarrollar sus mentes y sus potencialidades humanas, representan un futuro mejor en el que las comunidades y las sociedades aprenden a resolver sus conflictos y problemas por medios pacíficos, mediante el respeto mutuo y la tolerancia. Esta creencia en la promesa y el poder de la escolarización, como instrumento para un progreso social y económico sostenido, así como para la potenciación individual y la transformación de sí mismo, también se ha convertido en un rasgo ubicuo (y sumamente institucionalizado) del mundo en que vivimos.

En este artículo sostengo que si bien los beneficios colectivos e individuales de la educación moderna han sido ampliamente elogiados en las universidades, los gobiernos nacionales y las organizaciones internacionales, las pruebas avanzadas hasta ahora por los investigadores comparativos que apoyan dichos argumentos son equívocas, débiles, contradictorias o inexistentes. En cuanto a los efectos de las asignaturas y contenidos curriculares escolares concretos, los problemas de las pruebas son incluso más acusados. No sólo hay lugar para un saludable escepticismo sino, tal como corresponde a un investigador en educación comparativa, sostengo que queda aún mucho por estudiar. No lo digo para restar importancia a los temas abordados por las recientes conferencias internacionales (por ejemplo, la Conferencia Internacional de Educación, de la UNESCO); al contrario, puesto que los objetivos generales abordados por estas reuniones son a la vez importantes y oportunos, los expertos y profesionales interesados deben ir más allá de las meras declaraciones. Deben pensar si contribuyen a justificar las recomendaciones que hoy tienen pocas consecuencias reales o que provocan involuntariamente resultados contraproducentes (por ejemplo, fortalecimiento del particularismo, la xenofobia y el egocentrismo, o la exacerbación de las divisiones y tensiones políticas y sociales). Si bien se puede argumentar de manera convincente que la educación es un factor sumamente potente de racionalización y universalización del mundo moderno, esto no significa necesariamente que contribuya a mitigar el conflicto social, las relaciones desiguales de poder y la miseria humana (Davies, 2001).

El objetivo subyacente de este artículo es doble. En primer lugar, señalar la complejidad de los temas conceptuales y metodológicos que analizamos; en segundo lugar, suscitar preguntas que provoquen la reflexión a la luz de la investigación comparativa en educación, preguntas que contribuyan al diálogo y a los debates existentes entre los responsables de las políticas y los investigadores. Si bien los estudios transnacionales sobre las intenciones curriculares oficiales han demostrado a las claras una mayor mundialización y estandarización cultural, la investigación comparativa tiene mucho menos que decir acerca de la uniformidad o diversidad de las prácticas curriculares reales en las escuelas locales, o sobre los complejos resultados sociales y políticos que producen estos modelos. Los límites de los conocimientos académicos en este ámbito deberían tenerse en cuenta cuando se piense en nuevas estrategias educativas y en futuros alternativos.

Notas

1. Una versión anterior de este artículo fue presentada en un seminario especial titulado “Temas curriculares sobre la convivencia”, auspiciado por la UNESCO-OIE, la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra y la Unidad de Investigación Educativa del Departamento de Educación, cantón de Ginebra, del 3 al 4 de septiembre de 2001. Fragmentos de este artículo también fueron leídos durante el debate principal del panel 1, en la 46ª sesión de la UNESCO de la Conferencia Internacional de Educación titulada “La Educación para Todos para aprender a vivir juntos”, Ginebra, Suiza, 5 al 8 de septiembre de 2001. Quisiera agradecer a Francisco Ramírez, Tamar Rapoport, Ronald Sultana y John Meyer por sus valiosos comentarios.
2. Entre los excepcionales ejemplos de estudios longitudinales, se destacan el Estudio longitudinal Malmö, en Suecia, iniciado en 1938; el First United States National Longitudinal Survey of Youth [Primer estudio nacional longitudinal de la juventud en Estados Unidos], iniciado en 1979, y el Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY) [Estudio longitudinal nacional de niños y jóvenes en Canadá], iniciado en 1994.
3. Un tercer tema, no abordado explícitamente en este artículo, pero cada vez más destacado en el discurso político, gira en torno a la organización y relativa eficacia con que los servicios educativos reciben recursos del sector público. Esta línea de ideas, anclada profundamente en supuestos económicos, a menudo comprende comparaciones entre los “insumos” y la “producción” de los sistemas nacionales de educación, con el objetivo general de maximizar su relación.
4. En 1999, el 91,4% de los 186 países independientes del mundo analizados por la UNESCO habían aprobado leyes de escolarización obligatoria. Sin embargo, incluso en países que carecen de esta legislación, la educación básica suele ser gratuita y las tasas de matriculación son bastante altas (UNESCO, 1965, 1976, 1985, 1995 y 1999; UNESCO-OIE, 1999).
5. El primer estudio de la IAEP ha quedado recogido en Lapointe, Mead y Phillips (1989). Las conclusiones de un segundo estudio, realizado en 1991, están recogidas en un número especial de *Comparative education review* compilado por John Modell (1994).
6. Además de estos tres, a veces ha sido analizado el concepto de plan de estudios ideal, basado en la comprensión subjetiva que los protagonistas tienen de la educación (Harrison, 1994). Además, un grupo de académicos de la Universidad de Michigan ha

- realizado investigaciones en profundidad sobre los logros en lectura y ciencias en el nivel primario en Estados Unidos, Japón y Taiwán (Stevenson, Lee y Stigler, 1986).
7. Para otros temas relacionados con los estudios comparativos de los logros, ver Baker y LeTendre (2000).
 8. Este enfoque también se puede aplicar normativamente ya sea para identificar las causas de discrepancias entre las directrices curriculares oficiales y el “plan de estudios utilizado” en las aulas o para definir maneras de asegurar que las directrices y prácticas curriculares sean realizadas en su totalidad por los directores y docentes locales.
 9. Los recientes roces entre Corea del Sur y Japón a propósito de los manuales de historia en Japón (tanto en sus afirmaciones como en sus omisiones) son un buen ejemplo de los conflictos políticos intra e internacionales a menudo generados por los contenidos de los libros de texto.
 10. Entre los estudios sobre los efectos económicos de los contenidos curriculares, que emplean diseños de investigación transfronterizos, se encuentran el de Benavot (1992) y el de Ramírez *et al.* (2001).

Referencias

- Altbach, P.; Kelly, G. (comps.). 1988. *Textbooks in the third world: policy content and context* [Los libros de texto en el Tercer Mundo: contenido y contexto político]. Nueva York, Garland.
- Amadio, M. 1998. Instructional time and teaching subjects during the first four years of primary education [Horas lectivas y asignaturas durante los primeros cuatro años de educación primaria]. *Educational innovation and information* (Ginebra), n° 96, págs. 1-7.
- Apple, M. 1979. *Ideology and curriculum* [Ideología y plan de estudios]. Londres, Routledge.
- . 1986. *Teachers and texts* [Docentes y textos]. Nueva York, Routledge.
- al-Ashmawi, F. 1996. *Comparative study of the history textbooks of seven Mediterranean countries* [Estudio comparativo de los manuales de historia de siete países mediterráneos]. París, UNESCO.
- Baker, D.; LeTendre, G. 2000. Comparative sociology of classroom processes, school organization and achievement [Sociología comparativa de los procesos en el aula, la organización y los logros escolares]. En: Hallinan, M. (comp.). *Handbook of sociology of education*, págs. 345-364. Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Benavot, A. 1992. Curricular content, educational expansion and economic growth [Contenidos curriculares, expansión educativa y crecimiento económico]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 36, págs. 150-174.
- . 1996. Education and political democratization: a cross-national and longitudinal study [La educación y la democratización política: un estudio longitudinal entre países]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 40, n° 2, págs. 377-403.
- Benavot, A. *et al.* 1991. Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986 [Conocimientos para las masas: los modelos mundiales y los currículos nacionales, 1920-1986]. *American sociological review* (Madison, Wisconsin), vol. 56, n° 1, págs. 85-100.
- Benavot, A.; Kamens, D. 1989. *The curricular content of primary education in developing countries* [El contenido curricular de la educación primaria en los países en desarrollo]. Washington, DC, Banco Mundial. (Documentos de trabajo sobre políticas, planificación e investigación: la educación y el empleo. Serie Documentos de trabajo, n° 237.)

- Benavot, A.; Resh, N. 2001. The social construction of the local school curriculum: patterns of diversity and uniformity in Israeli junior high schools [La construcción social del currículo escolar local: patrones de diversidad y uniformidad en las escuelas secundarias en Israel]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 45, n° 2, págs. 504-536.
- Bledsoe, C. et al. 1999. *Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world* [Perspectivas críticas sobre la escolarización y la fertilidad en el mundo en desarrollo]. Washington, DC, National Academy Press.
- Boli, J. 1997. "Globalization" [La mundialización]. En: Cookson, P. Jr.; Sadovnik, A.; Levinson, D.L. (comps.). *Encyclopedia on education and sociology*. Cambridge, Massachusetts, Garland.
- Bowles, S.; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America* [La escolarización en los Estados Unidos capitalistas]. Nueva York, Basic Books.
- Bray, M.; Steward, L. (comps.). 1998. *Examinations systems in small states: comparative perspectives on policies, models and operations* [Los sistemas de exámenes en los países pequeños: perspectivas comparativas sobre políticas, modelos y operaciones]. Londres, Commonwealth Secretariat.
- Cha, Yun-Kyung, 1991. The effect of the global system on language instruction, 1850-1986 [El efecto del sistema global en la enseñanza de las lenguas, 1850-1986]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 64, n° 1, págs. 19-32.
- Chabbott, C., 1996. *Constructing educational development: international development organizations and the World Conference on Education for All* [La construcción del desarrollo educativo: las organizaciones de desarrollo internacional y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos]. Tesis doctoral no publicada. School of Education, Stanford University.
- Chabbott, C.; Ramírez, F., 2000. Development and education [Desarrollo y educación]. En: Hallinan, M., (comp.). *Handbook of sociology of education*, págs. 163-188. Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Cohen, E.H. 2001. A structural analysis of the R. Kahane code of informality: elements toward a theory of informal education [Un análisis estructural del código de informalidad de R. Kahane: elementos para una teoría de la educación informal]. *Sociological inquiry*, vol. 71, n° 3.
- Comisión Europea 2000, *Key data on education in Europe* [Datos clave sobre la educación en Europa]. Bruselas, CE.
- Crossley, M.; Murby, M. 1994. Textbook provision and the quality of the school curriculum in developing countries [La distribución de manuales y la calidad del currículo escolar en los países en desarrollo]. *Comparative education*, vol. 30, n° 2, págs. 99-114.
- Cummings, W. 1999. The institutions of education: compare, compare, compare! [Las instituciones de la educación: ¡comparar, comparar, comparar!]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 43, n° 4, págs. 413-437.
- Cummings, W.; Riddell, A. 1994. Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education [Políticas alternativas para financiar, controlar e impartir la educación básica]. *International journal of educational research*, vol. 21, n° 8, págs. 751-776.
- Daniel, J. 2001. Learning to live together: a priority challenge at the dawn of the twenty-first century [Aprender a vivir juntos: un desafío prioritario a comienzos del siglo XXI]. *Prospects*, vol. 31, n° 3, págs. 263-268.
- Davies, L. 2001. *Education and conflict: learning from comparative education* [Educación y

- conflicto: aprender de la educación comparativa]. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparativa. Seúl, Corea del Sur, julio.
- Delors, J. *et al.* 1996. *Learning: the treasure within* [La educación: el tesoro encerrado]. París, UNESCO.
- Dottrens, R. 1962. *The primary school curriculum* [El plan de estudios de la escuela primaria]. París, UNESCO.
- Dreeben, R. 1968. *On what is learned in school* [Sobre qué se aprende en la escuela]. Reading, Massachusetts, Addison Wesley.
- Durkheim, E. 1977 [1938]. *The evolution of educational thought* [La evolución de las ideas pedagógicas]. Londres, Routledge.
- Eckstein, M.; Noah, H. 1993. *Secondary school examinations: international perspectives on policies and practice* [Los exámenes de las escuelas secundarias: perspectivas internacionales sobre las políticas y la práctica]. New Haven, Connecticut, Yale UP.
- Fiala, R.; Lansford, A. 1987. Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970 [La ideología educativa y la revolución educativa mundial, 1950-1970]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 31, n° 3, págs. 315-332.
- Firer, R. 1998. Human rights in history and civics textbooks: the case of Israel [Los derechos humanos en los manuales de historia y educación cívica: el caso de Israel]. *Curriculum inquiry*, vol. 28, págs. 195-208.
- Frank, D.J. *et al.* 2000. Embedding national societies: worldwide changes in university history curricula, 1985-1994 [La inclusión de las sociedades nacionales: cambios mundiales en los planes de estudios de historia en la universidad, 1985-1994]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 44, n° 1, págs. 29-53.
- Fuller, B. 1987. What school factors raise achievement in the Third World? [¿Cuáles son los factores escolares que aumentan los logros en el Tercer Mundo?]. *Review of education research* (Washington, DC), vol. 57, n° 3, págs. 255-272.
- . 1991. *Growing up modern: the Western state builds Third World schools* [Crecer en la modernidad: el Estado occidental construye escuelas del Tercer Mundo]. Nueva York, Routledge.
- Fuller, B.; Robinson, R., (comps.). 1992. *The political construction of education: the state, school expansion, and economic change* [La construcción política de la educación: el Estado, la expansión escolar y el cambio económico]. Nueva York, Praeger.
- Garet, M.; Delany, B. 1988. Students, courses and stratification [Los alumnos, las asignaturas y la estratificación]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 61, págs. 61-77.
- Glenn, C.L. 1988. *The myth of the common school* [El mito de la escuela común]. Amherst, University of Massachusetts Press.
- Goodson, I. 1993. *School subjects and curriculum change: studies in curriculum history* [Las asignaturas escolares y los cambios curriculares: estudios sobre la historia de los planes de estudios]. Londres, Falmer. 3ª ed.
- . 1995. *The making of curriculum: collected essays* [La elaboración del plan de estudios: ensayos completos]. Londres, Falmer.
- Hadenius, A. 1992. *Democracy and development* [Democracia y desarrollo]. Cambridge, Cambridge UP.
- Hanushek, E.A.; Kimko, D. 2000. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations [La escolarización, la calidad de la fuerza laboral y el desarrollo de los países]. *American economic review*, vol. 90, n° 5, págs. 1184-1208.

- Harmon, M. et al. 1997. *Performance assessment in IEA's third international mathematics and science study* [Evaluación del rendimiento en el Tercer Estudio Internacional del IEA de Matemáticas y Ciencias]. Chestnut Hill, Massachusetts, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy.
- Harrison, J. 1994. *Unity and diversity of culture and curriculum in the Israeli education system* [Unidad y diversidad de culturas y planes de estudios en el sistema educativo israelí]. Jerusalén, Institute for the Study of Educational Systems.
- Heyneman, S.; Jamison, D. 1980. Student learning in Uganda: textbook availability and other factors [El aprendizaje de los alumnos en Uganda: disponibilidad de libros de texto y otros factores]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 24, n° 2, págs. 206-220.
- Holmes, B.; McLean, M. 1989. *The curriculum: a comparative perspective* [El plan de estudios: una perspectiva comparativa]. Londres, Routledge.
- Inkeles, A.; Smith, D. 1974. *Becoming modern* [Volverse modernos]. Cambridge, Massachusetts, Harvard UP.
- Kahane, R. 1997. Informal knowledge and curricula [Conocimientos informales y planes de estudios]. En: Reuven, K.; Rapoport, T. *The origins of postmodern youth*, págs. 117-146. Berlín, de Gruyter.
- Kamens, D. 1988. Education and democracy: a comparative institutional analysis [Educación y democracia: un análisis institucional comparativo]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 61, págs. 114-127.
- Kamens, D.; Benavot, A. 1991. Elite knowledge for the masses: the origins and spread of mathematics and science education in national curricula [Conocimientos de elite para las masas: los orígenes y la difusión de la enseñanza de las matemáticas y la educación científica en los currículos nacionales]. *American journal of education*, vol. 99, págs. 137-180.
- Kamens, D.; Meyer, J.W.; Benavot, A. 1996. Worldwide patterns in academic secondary education curricula, 1920-1990 [Los modelos mundiales en los planes de estudios de la educación secundaria clásica, 1920-1990]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 40, n° 2, págs. 116-138.
- Kerckhoff, A. 2000. Transition from school to work in comparative perspective [La transición de la escuela al trabajo en la perspectiva comparativa]. En: Hallinan, M. (comp.). *Handbook of sociology of education*, págs. 453-474. Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Kleibard, H. 1986. *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* [La lucha por el plan de estudios estadounidense, 1893-1958]. Boston, Massachusetts, Routledge.
- Lapointe, A.; Mead, N.; Phillips, G. 1989. *A world of differences: an international assessment of mathematics and science* [Un mundo de diferencias: una evaluación internacional de las matemáticas y las ciencias]. Princeton, New Jersey, Educational Testing Service.
- Lockheed, M.; Verspoor, A. 1991. *Improving primary education in developing countries* [El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo]. Nueva York, Oxford UP.
- Lynch, K. 1989. *The hidden curriculum: reproduction in education; an appraisal* [El currículo oculto: la reproducción en la educación; una evaluación]. Londres, Falmer.
- Maynes, M.J. 1985. *Schooling in Western Europe* [La escolarización en Europa occidental]. Albany, Nueva York, SUNY P.
- McEneaney, E. 1998. *The transformation of primary science and mathematics: a cross-national analysis, 1900-1995* [La transformación de la ciencia y las matemáticas primarias: un análisis transnacional, 1900-1995]. Tesis doctoral no publicada. Department of Sociology, Stanford University.

- McEneaney, E.; Meyer, J.W. 2000. The content of the curriculum [El contenido de los planes de estudios]. En: Hallinan, M. (comp.). *Handbook of the sociology of education*, págs. 189-211. Nueva York, Kluwer/Plenum.
- McNeely, C. 1995. Prescribing national education policies: the role of international organizations [La prescripción de políticas nacionales de educación: el papel de las organizaciones internacionales]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 39, n° 4, págs. 483-507.
- Meyer, J.W. 1977. The effects of education as an institution [Los efectos de la educación como institución]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 83, págs. 53-77.
- Meyer, J.W.; Jepperson, R. 2000. The 'actors' of modern society: the cultural construction of social agency [Los "actores" de la sociedad moderna: la construcción cultural del protagonismo social]. *Sociological theory*, vol. 18, n° 1, págs. 100-120.
- Meyer, J.W. et al. 1997. World society and the nation-state [La sociedad mundial y el Estado nación]. *American journal of sociology* (Chicago, Illinois), vol. 103, n° 1, págs. 144-188.
- . et al. 1992. *School knowledge for the masses: world models and national primary curriculum categories in the twentieth century* [Conocimientos escolares para las masas: modelos mundiales y categorías curriculares nacionales de la escuela primaria en el siglo xx]. Londres, Falmer.
- . et al. 1977. The world educational revolution, 1950-1970 [La revolución mundial en educación, 1950-1970]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 50, págs. 242-258.
- Meyer, J.W.; Ramírez, F.; Soysal, Y. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980 [La expansión mundial de la educación de masas]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 65, págs. 128-149.
- Modell, J. 1994. Schooling and learning in children's lives [La escolarización y el aprendizaje en la vida de los niños]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 38, n° 1.
- Moulton, J. 1997. *How do teachers use textbooks: a review of the research literature* [Cómo los docentes utilizan los libros de texto: una revisión de la literatura de investigación]. Washington, DC, Office of Sustainable Development, Bureau for Africa, USAID. (Technical Paper, n° 74.)
- Oakes, J.; Gamoran, A.; Page, R. 1992. Curriculum differentiation: opportunities, outcomes and meanings [Diferenciación de los planes de estudios: oportunidades, resultados y significados]. En: Philip, W.J. (comp.). *Handbook of research on curriculum*, págs. 570-608. Nueva York, MacMillan.
- OCDE/CERI, 1992. *The OCDE international education indicators* [Los indicadores internacionales de educación de la OCDE]. París, OCDE.
- . 1994. *Making education count: developing and using international indicators* [Lograr que la educación tenga importancia: el desarrollo y la utilización de indicadores internacionales]. París, OCDE.
- . 1995a. *Measuring what students learn* [Evaluación de lo que aprenden los alumnos]. París, OCDE.
- . 1995b. *Measuring the quality of schools* [Evaluación de la calidad de las escuelas]. París, OCDE.
- . 2000. *Education at a glance: OCDE indicators* [Una mirada sobre la educación: los indicadores de la OCDE]. París, OCDE.
- O'Connor, S. 1988. "Women's labor force participation and preschool enrollment: a cross-

- national perspective, 1965–1980” [La participación de la fuerza laboral femenina y la matriculación preescolar: una perspectiva transnacional, 1965-1980]. *Sociology of education* (Albany, NY), vol. 61, n° 1, págs. 15-28.
- Pallas, A., 2000. The effects of schooling on individual lives [Los efectos de la escolarización en las vidas individuales]. En: Hallinan, M. (comp.). *Handbook of sociology of education*, págs. 499-525. Nueva York, Kluwer/Plenum.
- Pelgrum, W.; Voogt, J.; Plomp, T. 1995. Curriculum indicators in international comparative research [Los indicadores curriculares en la investigación comparativa internacional]. En: OCDE. *Measuring the quality of schools*, págs. 83-102. París, OCDE.
- Piper, K., 1995. Curriculum style as a process variable [El estilo de los planes de estudios como una variable del proceso]. En: OCDE. *Measuring what students learn*, págs. 195-209. París, OCDE.
- Popkewitz, T.S. 1987. The formation of school subjects and the political context of schooling [La formación de asignaturas escolares y el contexto político de la escolarización]. En: Popkewitz, T.S., (comp.). *The formation of the school subjects*, págs. 1-24. Nueva York, Falmer.
- Ramírez, F.; Ventresca, M. 1992. Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world [La construcción de la institución de la escolarización masiva: el isomorfismo en el mundo moderno]. En: Bruce Fuller, B.; Robinson, R. (comps.). *The political construction of education: the state, school expansion, and economic change*, págs. 47-60. Nueva York, Praeger.
- Ramírez, F. et al. 2001. *Does academic achievement in mathematics and science promote economic growth?* [¿Promueven el crecimiento económico los logros académicos en matemáticas y ciencias?]. Artículo en revisión. School of Education, Stanford University.
- Rauner, M., 1998. *The worldwide globalization of civics education topics from 1955-1995* [La mundialización de los temas de la educación cívica de 1955 a 1995]. Tesis doctoral no publicada. School of Education, Stanford University.
- Schafer, M., 1999. International nongovernmental organizations and Third World education in 1990: a cross-national study [Las organizaciones no gubernamentales internacionales y la educación en el Tercer Mundo en 1990: un estudio transnacional]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 72, n° 2, págs. 69-88.
- Soysal, Y., 2000. Identity and transnationalization in German school textbooks [Identidad y transnacionalización en los manuales escolares en Alemania]. En: Hein, L.; Selden, M. (comps.). *Censoring history: citizenship and memory in Japan, Germany, and the United States*. Armonk, Nueva York, W.E. Sharpe.
- Stevenson, H.; Lee, S.; Stigler, J. 1986. Mathematics achievement of Chinese, Japanese and American children [Logros en matemáticas de niños chinos, japoneses y estadounidenses]. *Science*, 14, págs. 693-699.
- Torney-Purta, J. et al. 2001. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen* [Ciudadanía y educación en veintiocho países: conocimientos cívicos y compromiso a los catorce años]. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Travers, K.; Westbury, I. 1989. *The IEA study of Mathematics I: analysis of mathematics curricula* [El estudio de Matemáticas I del IEA: análisis de los planes de estudios de matemáticas]. Oxford, Pergamon.
- UNESCO, 1979. *International Conference on Education: recommendations 1934-1977* [Conferencia internacional sobre educación: recomendaciones 1934-1977]. París, UNESCO.

- . 1965, 1976, 1985, 1995, 1999. *Statistical yearbook* [Anuario estadístico]. París, UNESCO.
- . 2000. *World education report* [Informe sobre la educación en el mundo]. París, UNESCO.
- UNESCO: OIE, 1960. *Preparation of general secondary school curricula, n° 216* [Preparación de los planes de estudios de la escuela secundaria general]. Ginebra, OIE.
- . 1999. *World data on education, 3ª ed.* [Datos mundiales en educación]. Ginebra, OIE.
- . 2000. *World data on education: a guide to the structure of national education systems* [Datos mundiales de educación: una guía de la estructura de los sistemas nacionales de educación]. París, UNESCO.
- Waller, W. 1961 [1932]. *The sociology of teaching* [Sociología de la docencia]. Nueva York, Russell and Russell.
- Wong, Suk-Ying. 1991. The evolution of social science instruction, 1900–1986 [La evolución de la formación en ciencias sociales, 1900-1986]. *Sociology of education* (Albany, Nueva York), vol. 64, págs. 33-47.
- Yair, G. 1997. When classrooms matter: implications of between-classroom variability for educational policy in Israel [Cuando las aulas importan: las implicaciones de la variabilidad entre aulas para las políticas educativas en Israel]. *Assessment in education*, vol. 4, n° 2, págs. 225-248.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

EN GHANA Y AFRICA OCCIDENTAL:

PROBLEMAS Y SOLUCIONES

Chris Ameyaw Akumfi

Introducción

Ghana, el primer país al sur del Sahara que obtuvo la independencia (6 de marzo de 1957), tiene una superficie de aproximadamente 238.537 kilómetros cuadrados (92.099 millas cuadradas). Limita al este con Togo, al oeste con Côte d'Ivoire, al norte con Burkina Faso y al sur con el Océano Atlántico. Desde la costa, el país se extiende hasta una distancia de unos 710 km (441 millas) hacia el norte y 540 km (324 millas) desde el este al oeste. Con una población de unos 19 millones compuesta por varios grupos étnicos que hablan distintas lenguas locales, la lengua oficial del país sigue siendo el inglés.

El país puede jactarse de tener un gobierno elegido democráticamente, un sistema de partidos y una gran variedad de recursos humanos y materiales. La cuestión que se plantea, entonces, es cómo se puede aprovechar y movilizar todo este potencial hacia una sociedad coherente y unida en la que todos los actores/socios

Versión original: inglés

Chris Ameyaw-Akumfi (Ghana)

Ministro de Educación. Título de maestría por la Universidad de Ghana. Maestría y doctorado por la Universidad de Michigan. Hizo su carrera docente en la Universidad de Ghana y en la Universidad de Costa del Cabo en el campo de la zoología. Es autor de varios libros y artículos de biología y zoología. Entre 1987 y 1997 participó en diversos comités a escala nacional – que a veces presidió –, varios de ellos relacionados con la reforma de la educación superior. Ha sido también presidente de la Comisión Nacional para la UNESCO y vicepresidente de la Conferencia General de la UNESCO en 1995. Antes de ser Ministro de Educación, fue consejero político del Ministro y Director General del Servicio de Educación de Ghana.

actúen en paz y armonía. El derecho a la educación es uno de los medios más eficaces para la eliminación de las desigualdades.

La promoción del derecho a la educación

El derecho a la educación, incluido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, marca el comienzo de los esfuerzos de las Naciones Unidas para promover los derechos sociales, económicos y culturales junto con los derechos políticos y civiles.

Según los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, todos los países del mundo deben proporcionar educación básica gratuita y obligatoria a los niños en edad escolar. El objetivo es desarrollar al máximo las capacidades de cada niño. En este contexto, la calidad de la educación y el acceso a ella son elementos esenciales.

En Ghana se está implementando la Educación Básica Universal Gratuita y Obligatoria [Free Compulsory Universal Basic Education] (FCUBE) en cumplimiento del cuarto Mandato Constitucional de la República que, en el capítulo 6, sección 38, subsección 2 declara:

El Gobierno elaborará en los dos años siguientes a la primera reunión del Parlamento, una vez que entre en vigor esta Constitución, un programa para la implementación, en los próximos diez años, de la Educación Básica Universal Gratuita y Obligatoria.

Los objetivos de la FCUBE son los siguientes:

- Mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.
- Mejorar la eficiencia de la administración.
- Aumentar el acceso y la participación.
- Descentralizar la administración del sector educativo.

En Ghana, la educación es obligatoria para todos los niños de edad escolar, al margen de su etnia, religión, género o ubicación geográfica. La FCUBE se adapta al contexto internacional y hace que la educación sea un derecho inherente a todo niño.

Al implementar la FCUBE, Ghana actúa de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas sobre la Educación. El programa, iniciado en octubre de 1996, está en marcha desde hace cinco años.

Con la ayuda de socios para el desarrollo del programa FCUBE se están introduciendo una serie de mejoras. Estas actividades están destinadas a ayudar a las escuelas, a los maestros y a los alumnos para mejorar la calidad de la educación y promover la participación activa de los padres, las comunidades y los niños en la escuela. Su objetivo principal es la promoción del derecho del niño a acceder a la educación proporcionada por un sistema de educación formal.

La promoción del acceso y la participación

El Ministerio de Educación ha emprendido y sigue emprendiendo todo tipo de iniciativas para sensibilizar y movilizar a las comunidades sobre la necesidad de enviar a sus hijos – especialmente a las niñas – a la escuela. Tales iniciativas consisten en

campañas de información, educación y comunicación a través de los medios: la radio, anuncios televisivos, teatralizaciones y debates en inglés y en las lenguas locales.

Para procurar el acceso a la educación de los niños que, de otra forma, no se verían beneficiados por el sistema formal, el Servicio de Educación de Ghana (SEG), departamento ejecutivo del Ministerio de Educación, ha entablado relaciones con dos organizaciones no gubernamentales – Action Aid [Ayuda en acción] y School for Life [Escuela para la vida] –, con el objetivo de ofrecer una educación alternativa a los niños de la región del norte de Ghana que no asisten a la escuela, fuera del horario escolar normal.

School for Life enseña a los niños la lectura, escritura y aritmética en la lengua local durante un período de nueve meses, después de lo cual los “devuelve” al GES para que prosigan su formación en el sistema formal. De esta manera, todos los niños tienen la oportunidad de acceder a la educación. Es una estrategia para “alcanzar a la infancia inalcanzable”.

El sistema ofrece oportunidades de educación a los niños discapacitados y se encarga de atender las necesidades sanitarias de los escolares.

Para conseguir que los más pobres tengan acceso a la educación, Desarrollo Pleno de la Escuela [Whole School Development], una iniciativa del GES, concede 50 becas para cada uno de los 110 distritos del país. Además, se incita a las asambleas de distrito a crear planes de becas para los escolares brillantes pero sin medios económicos, dentro del programa FCUBE. Para garantizar la igualdad entre los sexos, el 50% de estas becas son para las niñas. Las autoridades tradicionales y los filántropos de las comunidades también ofrecen becas a los niños pobres.

Muchos niños están sin escolarizar debido a las actividades económicas de los padres. Los “niños pastores” cuidan el ganado de sus padres mientras las niñas se ocupan de las tareas del hogar y cuidan a los hermanos pequeños en ausencia de la madre, que normalmente se dedica a actividades comerciales.

Mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes

Una decisión política de gran importancia dentro del programa FCUBE es garantizar la calidad de la educación básica que reciben los niños ghaneses. Para ello, el programa opera en las siguientes cinco áreas:

- Capacitación docente previa a la entrada en servicio.
- Capacitación en servicio del personal docente.
- Valoración y evaluación del rendimiento del alumno.
- Revisión y desarrollo del currículo.
- Provisión y uso de materiales didácticos.

PRINCIPALES INTERVENCIONES REFERENTES A LA CALIDAD

Algunas de las principales intervenciones que han tenido repercusiones favorables en la calidad de la educación básica son las siguientes:

- Desarrollo Pleno de la Escuela.
- Mejora de la Calidad en las Escuelas Primarias.
- Fondo para el Mejoramiento de la Escolaridad.
- Atención a la infancia.
- Ayuda a la Formación Docente.
- Proyecto para la Ciencia, la Tecnología y las Matemáticas.

La promoción de la educación formal requiere ser complementada por la educación no formal. En Ghana, estas dos formas esenciales de educación se están encarando simultáneamente. En la última década se ha reactivado la educación no formal en un intento de reducir al máximo el índice de analfabetismo del país. El objetivo principal del programa es mejorar la calidad de vida de los ghaneses más pobres, especialmente aquellos de las zonas rurales. Esta medida pretende tener repercusiones en todas las áreas de desarrollo: la planificación familiar, la salud, la productividad agrícola, la protección del medio ambiente, etc. También pretende recuperar la participación popular en las actividades comunitarias de desarrollo.

Es reconfortante observar que los logros de las metas y los objetivos del programa han sido muy apreciables. El índice nacional de alfabetización, que a principios de la década de 1980 era de 38%, ha pasado a 50% en la actualidad; las comunidades han sido alentadas a participar en las cuestiones de gobierno local y a encarar ellas mismas los problemas que consideran propios en tanto individuos o grupo social. Esto ha promovido la necesidad de emprender actividades generadoras de ingresos, cavar pozos de agua, mejorar las instalaciones sanitarias, así como de participar en los comités de administración de las escuelas para garantizar la calidad de la educación que reciben los niños. Además, hubo casos de abandono del sistema formal que han sido recuperados por el sistema no formal y devueltos al primero para completar su educación. En efecto, abundan las referencias exitosas de graduados del programa funcional de alfabetización que se incorporan al sistema formal.

Aunque Ghana promueve tanto la educación formal como la no formal como medio esencial para erradicar las desigualdades y favorecer la paz y la seguridad y alienta a los individuos a participar plenamente en el gobierno democrático, el país no ha superado las lacras de la pobreza, las enfermedades, las tensiones y las contradicciones del mundo actual. En los siguientes apartados tratamos algunos problemas internos del país.

PROBLEMAS ECONÓMICOS

El país viene soportando últimamente los bajos precios de sus principales exportaciones: oro, manganeso, diamantes y coco. Esta situación ha incidido de modo negativo en el nivel de vida del pueblo ghanés.

El retroceso económico ha afectado la financiación de la educación superior. El 60% del presupuesto destinado a la educación (un discrecional 35%) se asigna a la educación básica. La educación terciaria no recibe la parte que le corresponde de los recursos nacionales, por lo que se ha introducido un mecanismo para compartir los costos entre el gobierno central y los estudiantes.

PROBLEMAS CULTURALES

Aunque hay unidad en la diversidad de nuestras prácticas culturales, de manera ocasional surgen en el país escaramuzas y violencias derivadas de los recelos y prejuicios étnicos. Estos problemas se han visto agravados por la invasión de culturas extranjeras, algunas de ellas enemigas de nuestra cultura. Su imitación ciega, sobre todo de aquellas vehiculadas por los medios electrónicos, ha traído muchos problemas a los jóvenes en particular y a las comunidades en general. Últimamente, el país se ha visto asolado por un aumento de atracos a mano armada, de inmoralidad sexual y, como consecuencia, del azote del VIH/SIDA. La afluencia de refugiados de la subregión ha supuesto una sangría de los ya escasos recursos del país y ha forzado la hospitalidad ghanesa al límite.

PROBLEMAS EDUCATIVOS

En el ámbito de la educación, la negativa de algunos maestros a aceptar empleos en las zonas más pobres o desfavorecidas del país ha dado lugar a una mala distribución del personal docente.

En el campo de la formación técnica y profesional, es evidente que este sector no ha recibido los recursos adecuados para atender las demandas del país de mano de obra con titulación media.

Aunque se ha introducido la tecnología de la información, tan sólo alcanza por el momento a las escuelas bien dotadas y, en general, a las principales ciudades.

Si bien el panorama presentado en estos párrafos puede parecer sombrío, lo cierto es que, pese a ello, Ghana se las ha ingeniado para adoptar algunas estrategias que han hecho que este país esté considerado como una nación estable dentro de la subregión.

ESTRATEGIAS Y SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS

A partir de la Independencia se comenzó a poner los cimientos para el desarrollo ordenado y pacífico de Ghana por medio de las diversas constituciones. La Constitución de 1992, que rige actualmente el país, ha reafirmado estos principios democráticos y en ella se honran los derechos humanos y las libertades fundamentales, entre ellos:

- Protección del derecho a la vida.
- Protección de la libertad personal.
- Igualdad y libertad frente a la discriminación.
- Juicios justos.
- Justicia administrativa.
- Derechos y prácticas culturales.
- Derechos de la mujer.
- Derechos de la infancia.

La colaboración con las organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, con miras a reactivar la economía e introducir

medidas positivas en todos los sectores que las necesiten, ha contribuido de forma significativa a que Ghana supere algunos de sus problemas económicos.

Con respecto a la educación superior, se ha creado el Plan de Préstamos del Consorcio Nacional de Seguros y de la Seguridad Social para ayudar a los estudiantes a pagar la parte que les corresponda del costo de su educación. El Fondo del Consorcio de Educación, creado por el gobierno, también ofrece una financiación adicional a la educación terciaria.

Para aumentar el nivel de vida del ghanés medio y combatir la pobreza, se están adoptando medidas en forma de créditos blandos otorgados a personas individuales que les permitan iniciar o mejorar sus negocios.

Las instituciones sociales, como la jefatura tribal y los vínculos de parentesco, actúan como una fuerza aglutinadora positiva en el cuidado del patrimonio cultural del pueblo y en el respeto hacia la autoridad. Los gobiernos recurren a menudo a la institución de la jefatura tribal para resolver conflictos étnicos.

Las prácticas religiosas han sido un tema conflictivo en todo el mundo. En Ghana, la tolerancia religiosa está garantizada por el Estado y aceptada por la mayor parte de la sociedad.

Ghana tiene muchas lenguas locales; 11 se escriben y se enseñan en las escuelas. El *akan* se habla en casi todos los grupos étnicos del país, lo que le da fuerza unificadora, aunque el inglés sigue siendo la lengua oficial. Por lo tanto, en la sociedad ghanesa no existe el riesgo de exclusión en el ámbito lingüístico.

En la esfera de la formación docente, se ha puesto en marcha el Plan de Patrocinio¹ y el Plan de Incentivos para los Maestros de Escuelas Pobres² con el objetivo de solucionar el problema de la distribución desigual de maestros capacitados a lo largo del país.

Para tratar de solucionar los problemas que se plantean en el ámbito de la formación técnica y profesional, el gobierno está intentando aumentar gradualmente la asignación de recursos a este sector, lo que incluye la creación de institutos politécnicos. Se está incitando a las asambleas de distrito a aumentar sus inversiones en institutos técnicos, institutos agrícolas, centros profesionales y de enseñanza informal de aprendices para atajar el problema del desempleo juvenil y la emigración a las ciudades. Junto a esto, hay actualmente en curso un Proyecto de Centros de Recursos entre Ghana y los Países Bajos: los dos gobiernos trabajan en colaboración para abrir 20 Centros, dos en cada una de las 10 regiones de Ghana. El Fondo del Consorcio de Educación, mencionado antes, también ofrece ayuda para la formación técnica y profesional.

En un mundo de rápido desarrollo de las tecnologías de las comunicaciones y la información no se puede subestimar la necesidad de emplearlas para mejorar la calidad de la enseñanza. Con respecto a esto, el Ministerio de Educación ha decidido poner en marcha las políticas necesarias relacionadas con el uso de la tecnología de la información que contribuirán a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras escuelas y prepararán a los alumnos para que asuman su puesto en el nuevo mundo globalizado.

Al enumerar las estrategias y soluciones para los problemas señalados en este artículo hay que hacer mención especial del gran protagonismo que los medios de

comunicación (tanto impresos como electrónicos) han desempeñado y seguirán desempeñando en el proceso de *aprender a vivir juntos* en paz y armonía en este país. Los medios han consolidado nuestros logros democráticos, informando y educando a la población y permitiéndole así tomar decisiones informadas en los temas que afectan su propia existencia. En ocasiones, cuando los ánimos están propicios, los mismos medios ofrecen descanso y diversión.

Ghana y sus vecinos

A lo largo de los años, ha habido una coexistencia pacífica entre Ghana y sus vecinos de la subregión. El West African Examination Council [Consejo Examinador de África Occidental] ha actuado como organismo examinador conjunto para los alumnos de nivel secundario de cinco países anglófonos de África Occidental (Ghana, Nigeria, Liberia, Sierra Leona y Gambia). Esta unión ha contribuido a que se mantengan los niveles académicos de la subregión y facilitado el ingreso de los alumnos en cualquier institución de todos esos países.

En la esfera económica, la CEDEAO [Comunidad Económica de Estados de África Occidental] fomenta las relaciones económicas entre los países de la subregión, promoviendo la libre circulación de los ciudadanos a través de las fronteras. En el espíritu de colaboración en las actividades comerciales intrarregionales, Ghana y Côte d'Ivoire han estado suministrando energía eléctrica a los países de la subregión.

En la esfera política, Ghana es uno de los países fundadores de la Fuerza para el Mantenimiento de la Paz de la CEDEAO que intervino en Liberia y Sierra Leona para llevar a las facciones beligerantes a la mesa de negociación. También ha desempeñado la función esencial de dar asilo a los millones de refugiados producidos por estas guerras y coopera con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) en la rehabilitación de las víctimas de la guerra.

Es importante recordar que las fronteras de Ghana recorren zonas en las que los distintos grupos étnicos hablan las mismas lenguas locales, lo que facilita la interacción entre el pueblo de Ghana y sus vecinos.

Por todo lo expuesto es evidente que Ghana ha estado viviendo en paz y armonía con sus vecinos de la subregión. Sin embargo, no se puede ignorar el hecho de que la subregión está permanentemente sometida a conflictos y revoluciones políticas que contribuyen a la inestabilidad. Para paliar esta situación, Ghana desempeña su función diplomática de la mejor manera posible. Otro problema que obstaculiza el proceso de *aprender a vivir juntos* en paz es el hecho de que los países de la subregión se dividen en dos bloques lingüísticos: anglohablantes y francohablantes. La única manera de fomentar la integración plena es que los ciudadanos de ambos bloques aprendan inglés y francés con el objetivo de lograr la cohesión y la armonía.

Conclusión

En Ghana, la práctica de movilizar a los diversos actores de la sociedad en busca de la paz y la cohesión social forma parte de nuestro patrimonio. Desde tiempo

inmemorial, los jefes locales de los diversos reinos emplearon su autoridad para movilizar a sus súbditos en actividades políticas, socioculturales y económicas favorables a la construcción de la nación, lo que garantizaba la paz y la cohesión social.

Desde la introducción de las instituciones democráticas occidentales en Ghana, se ha dado al pueblo un nuevo impulso para el ejercicio de sus derechos. Nuevos actores y dirigentes han hecho su aparición en la escena para consolidar el proceso de movilizar a la sociedad civil y facilitar el cumplimiento de sus funciones en beneficio de la sociedad.

Actualmente, el proceso de movilizar a la sociedad civil continúa en manos de los jefes y dirigentes civiles, y encuentra su expresión más genuina en agrupaciones como el Congreso de Sindicatos, organismos religiosos, sindicatos estudiantiles, organizaciones no gubernamentales, partidos políticos, grupos de presión y otros grupos de intereses. Todas estas asociaciones, además de buscar el bienestar de sus miembros, tienen algo en común: tratan de asegurar el buen gobierno y la observancia de las normas y convenciones sociales aprobadas que fomentan la paz, la cohesión social y la coexistencia armoniosa en el país.

Pese a las intervenciones militares en la historia política del país, Ghana ha sido una de las pocas “islas”, comparativamente hablando, de calma, paz y estabilidad en el turbulento mar de la subregión de África Occidental.

Notas

1. Plan de Patrocinio: permite a las asambleas de distrito costear la estancia de los maestros practicantes en un centro de capacitación docente; al concluir sus cursos, vuelven a sus puestos en los distritos patrocinadores. Normalmente, estos maestros deben prestar servicios en el distrito patrocinador durante al menos tres años antes de poder trasladarse a otros distritos.
2. Plan de Incentivos para los Maestros de Escuelas Pobres: distintos tipos de facilidades que los docentes reintegran sólo en un 50% y en cuotas. Es una fuente de motivación para que estos maestros permanezcan por un tiempo en zonas muy pobres o desfavorecidas.

LA EDUCACION PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

APRENDIZAJE

PARA LA CONVIVENCIA:

PARTE INTEGRANTE DE

LA EDUCACION CIVICA

Moncer Rouissi

Decía Durkheim que “el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad de su tiempo”. Por eso, es legítimo preguntarse por qué nuestra época experimenta tanta necesidad de que “la convivencia” figure entre las prioridades educativas de nuestro tiempo. Nunca fue tan necesaria como hoy la socialización de los alumnos, hasta el punto de que hay quien la considera una condición imprescindible para que la escuela cumpla con éxito sus misiones fundamentales. Averiguar las razones de esta exigencia equivale a aprehender su problemática y ayudar a la escuela a que vislumbre las soluciones adecuadas para esta cuestión esencial.

En primer lugar, se constata que la socialización, es decir, el despertar de la conciencia de los alumnos a los problemas y las reglas de la vida en sociedad, no constituye en modo alguno una misión nueva para la escuela, pues siempre se confundió con su función educativa y se inscribió en un registro en el que los cometidos

Versión original: francés

Moncer Rouissi (Túnez)

Licenciado en Sociología, Letras y Ciencias Humanas por la Universidad de Toulouse (Francia), diplomado en Demografía por el Instituto de Demografía de la Universidad de París y doctor en Sociología por la Universidad René Descartes, París V. Profesor universitario, ha publicado numerosos artículos y estudios, así como contribuciones a obras colectivas. En varias ocasiones ha desempeñado la función de experto de las Naciones Unidas y ha ejercido diferentes cargos en la Presidencia de la República y el Gobierno de Túnez, en calidad de consejero y ministro. Actualmente es Ministro de Educación.

de los distintos protagonistas estaban bien delimitados: a la familia, que se encargaba de lo que llamamos la “socialización primaria”, sucedía la escuela, para realizar la “socialización secundaria”; y después le incumbía tomar el relevo a la sociedad para lograr que los individuos fuesen aptos para la vida cívica, es decir, para convertirlos en ciudadanos activos.

En cambio, lo que sí constituye un fenómeno nuevo que ha complicado la función socializadora de la escuela son los cambios profundos que han afectado tanto el concepto como los diferentes niveles de socialización.

La nueva situación, que pide una respuesta de la escuela y la insta a replantearse el aprendizaje de la convivencia y la educación cívica, es resultado de un conjunto de hondas mutaciones entre las que se destaca, en primer lugar, la indiscutible regresión del papel de la familia en la socialización primaria del niño, que guarda relación con el derrumbamiento de los modelos tradicionales de identificación y de los valores de referencia que regían en las relaciones sociales y ayudaban a individuos y grupos a situarse en el tiempo y en el espacio.

A estas rupturas han venido a añadirse las repercusiones de una mundialización que no se preocupa de la armonía y el equilibrio, que pone en tela de juicio los conceptos de patria y nación, sustituyéndolos por el de “Tierra-Patria”, transformando así las nociones de identidad y de arraigo y los fundamentos de nuestra pertenencia.

Estas realidades nuevas, e incluso inéditas, han generado tensiones y enfrentamientos inevitables que debemos aprender a tratar para superarlos mejor.

¿Cómo no sentir desasosiego ante el riesgo, muy real, de ver cómo la cohesión social se disgrega a causa de los fenómenos de exclusión y de marginación que agravan el fracaso escolar y la falta de capacitación social y profesional?

¿Podemos ignorar el peligro, cada día más claro, que entrañan los aspectos negativos de la mundialización económica al ahondar el abismo que separa el Norte y el Sur de nuestro planeta? Hay pueblos enteros, por no decir continentes, que en desigualdad de condiciones se están jugando su supervivencia y su participación en el futuro común de la humanidad.

Si en este contexto se le plantean interrogantes a la escuela, ello se debe a que representa una esperanza y a que la educación que imparte supone una posibilidad para mejorar el mundo en que vivimos.

En estas condiciones, no es sorprendente que surja en el plano educativo la necesidad de crear una cultura de la convivencia como respuesta apremiante y necesaria a los desequilibrios de las sociedades y del mundo y a los peligros que correría la humanidad en caso de que, por desgracia, olvidase la tolerancia, la solidaridad y sus múltiples ideales universales.

¿Cómo preparar a la escuela para que desempeñe estas nuevas funciones y se transforme en un lugar preeminente de aprendizaje y práctica de la convivencia? Si esta pregunta se transplanta a nuestro contexto nacional, se puede formular así: ¿cómo formar a jóvenes enraizados en su legado cultural árabe y musulmán y, a la vez, abiertos a la modernidad, la tolerancia y el diálogo, de manera que sean capaces de convivir entre sí y con los demás en un mundo cada vez más interdependiente?

¿Es necesario recordar que la formación de ciudadanos activos y la educación en los valores de los derechos humanos exigen condiciones previas de realización que, si no se reúnen, pueden complicar considerablemente la labor de la escuela? Suponen que se hayan echado los cimientos de una sociedad de ciudadanos, o sea una comunidad de hombres y mujeres con iguales derechos y deberes, capacitados material y moralmente para ejercer colectiva e individualmente derechos considerados “naturales”.

Para llenar estas condiciones, desde que se independizó en 1956, Túnez acometió la empresa de liberar al individuo de las escorias del sistema tribal y las servidumbres comunitarias tradicionales, emancipar a la mujer quebrantando sus trabas ancestrales, disipar las tinieblas de la ignorancia educando al pueblo y garantizar a la población servicios de salud, trabajo y vivienda.

Las primeras medidas adoptadas por la nación tunecina soberana se situaron en el contexto de esta gran acción emancipadora. La primera ley importante tuvo por objeto regular la condición jurídica de las personas y modificó radicalmente la situación de la mujer tunecina, liberándola de las cadenas de una situación de casi servidumbre y promoviéndola al rango de persona humana y de ciudadana de pleno derecho.

Luego vino la primera reforma importante de la educación, emprendida en 1958 con el propósito de que “todos los niños tuvieran acceso a la educación y la instrucción a partir de los seis años”, gracias al establecimiento de la escuela gratuita y obligatoria.

Al hacer de la educación una opción estratégica, era natural que Túnez invirtiese en ella el primer crédito que obtuvo del Banco Mundial, que por cierto fue el primer préstamo con fines educativos otorgado a un país por esta institución.

En lo que respecta a la modernización del Estado, ésta se basa en el preámbulo mismo de la Constitución, en el que se dispone que el “régimen republicano constituye la mejor garantía de la igualdad de derechos y deberes de los ciudadanos y el medio más eficaz para garantizar la protección [...] del derecho de los ciudadanos al trabajo, la salud y la instrucción”.

Posteriormente, se han desarrollado y profundizado sin interrupción todas estas orientaciones básicas de la moderna nación tunecina.

Entre los progresos recientes hay que destacar las reformas de la educación y la formación profesional, realizadas en 1991 y 1993 respectivamente, y el proyecto de la escuela del mañana –“una escuela para todos y una oportunidad para cada uno”– que se plasmará en la nueva ley de reforma del sistema educativo en curso de preparación. Esta ley establecerá una enseñanza básica de nueve años de duración, obligatoria, gratuita y accesible a todos los jóvenes sin discriminación alguna; además, abrirá el sistema educativo a la modernidad y hará que la educación humanista basada en los derechos humanos y los valores de la tolerancia sea un objetivo primordial del cometido de la escuela.

Túnez se ha convertido de este modo en una “sociedad de la educación” que garantiza al 99 % de los niños el acceso a una escuela que pretende ser la escuela de todos y el lugar donde a cada cual se le ofrezca la posibilidad de preparar su porvenir.

La convivencia es el elemento subyacente del proyecto educativo que Túnez está poniendo en práctica desde que empezó a actualizar su estrategia global de desarrollo económico y humano. El aprendizaje de los valores y la adquisición de comportamientos y actitudes positivas han exigido la preparación de un dispositivo pedagógico adecuado.

Los nuevos programas y los manuales escolares en preparación se basan en un conjunto de comportamientos básicos claramente definidos y estructurados en torno a un eje principal que recorre todas las asignaturas y actividades escolares para hacer que contribuyan explícita o implícitamente a fomentar las actitudes y conductas que se le piden al ciudadano de nuestro mundo actual.

Si bien se recurre a todas las asignaturas enseñadas para la formación de la personalidad del alumno, su realización como persona y su desarrollo como ciudadano activo del mañana, algunas materias ocupan un puesto estratégico por la especificidad de sus contenidos y sus mensajes explícitos.

Por eso, la educación cívica tiene un papel fundamental en el dispositivo de aprendizaje de los valores y la adquisición de conductas por parte de los ciudadanos. De hecho, esta asignatura constituye el mejor “lugar pedagógico” para discutir y estudiar todas las cuestiones relacionadas con la convivencia, el civismo y los valores primordiales que son la tolerancia y la apertura.

“Dime qué historia enseñas y te diré qué clase de hombre estás haciendo”. Esta disciplina se puede enfocar como una “gramática de las civilizaciones” que ayude a comprender a los demás y a ponderar los aportes de los distintos pueblos al patrimonio común de la humanidad. Como dijera Paul Feyerabend, “si cada cultura representa potencialmente a todas las demás, las diferencias pierden su carácter exclusivo y se convierten en manifestaciones concretas y mutables de una naturaleza humana común”. ¿No es ésta la mejor manera de iniciar a los jóvenes en el entendimiento de los demás y de sentar las bases del diálogo entre las civilizaciones?

Dentro de este orden de ideas, cabe referirse asimismo a la educación religiosa, que también es una expresión de la concepción que tiene la sociedad del vínculo social, de las formas de convivencia y de la ética de la tolerancia.

El aprendizaje de idiomas extranjeros también se sitúa en una perspectiva de apertura y de conocimiento del otro, a través de su cultura y su lengua, y constituye uno de los medios más eficaces para luchar contra los prejuicios y la incomprensión que son los gérmenes del odio al prójimo, de la violencia y de la exclusión.

El comportamiento cívico es una competencia pluridisciplinaria, a cuya adquisición contribuyen activamente todas las materias de estudio y todos los “lugares” pedagógicos.

Ahora bien, como la educación relativa a los valores y el aprendizaje del civismo no pertenecen exclusivamente a la esfera de la teoría, es menester que las propias prácticas pedagógicas sean portadoras de valores.

Para ello, se enseña a los docentes nuevas prácticas pedagógicas cuya meta es hacer del aula un espacio de socialización, intercambio, interacción y trabajo en equipo. En resumidas cuentas, el lugar donde cada uno se enriquece gracias a los demás.

Por otra parte, los propios centros docentes también están destinados a convertirse, gracias a su modo de organización y atmósfera de convivencia, en lugares donde se aprenda a vivir con los demás, a respetar al prójimo y a solucionar pacíficamente los conflictos.

Este es, a grandes rasgos, el dispositivo pedagógico que estamos tratando de instaurar al servicio de una educación humanista que prepare mejor para la convivencia.

La labor encaminada a crear las condiciones para una mejor convivencia puede ser estéril si no va acompañada de la cooperación internacional y la voluntad común de edificar una “mundialización humanizada”, en la que no haya más individuos o grupos marginados. Como muy bien dice el documento de referencia de la 46a. reunión de la Conferencia Internacional de Educación (ED/BIE/CONFINTED/46/3, pág. 5), “querer y saber vivir juntos implica la capacidad de ‘hacer juntos’, de poner en marcha proyectos comunes para mejorar la vida diaria y edificar un futuro mejor”. He aquí, pues, un nuevo campo de acción para la UNESCO y un reto que debe afrontar.

LA EDUCACION PARA APRENDER
A VIVIR JUNTOS

CONSTRUCCION DE LA PAZ

Y EDUCACION PARA LA PAZ:

EXPERIENCIAS LOCALES,

REFLEXIONES GLOBALES

Swee-Hin Toh

El objetivo de esta concisa reseña es destacar algunos temas clave a poco de comenzada la Década Internacional por una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo. Se origina en las Actas del Simposio Internacional sobre “Movimiento por la Paz y la Educación en Zonas de Conflicto de Asia y el Pacífico”, organizado por el Centro de Educación para la Comprensión Internacional de Asia y el Pacífico [Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding] (APCEIU), afiliado a la UNESCO, y celebrado en Seúl, República de Corea, del 20 al 22 de noviembre de 2001.

Descubrir los verdaderos orígenes de la violencia y los conflictos

Los diversos estudios de casos presentados sobre los conflictos violentos “resueltos” en los últimos tiempos y los que tienen lugar en la actualidad, durante el Simposio

Versión original: anglès

Swee-Hin Toh (Malasia)

Profesor de Estudios de Política Educacional en la Universidad de Alberta, Canadá. Ha participado en actividades internacionales, regionales y nacionales destinadas a la promoción del Programa Cultura de Paz de la UNESCO. Colaboró en el desarrollo de programas de educación para la paz en Filipinas desde 1986, así como en otros países del Norte y del Sur. Activo en varias redes mundiales para la construcción de la paz y la educación para la paz, ha trabajado como investigador/consultor en la creación del APCEIU y actualmente es miembro de su Comité Asesor Internacional. En el año 2000, obtuvo el Premio UNESCO de Educación para la Paz. Correo electrónico: s.h.toh@ualberta.ca

pusieron de manifiesto que sólo es posible una solución efectiva y durable si se entienden sus verdaderos orígenes. Ya sean políticas, económicas, sociales, culturales y/o históricas, estas causas complejas y, a menudo, interconectadas deben ser reveladas, porque, de otro modo, es probable que las estrategias de resolución que se intenten sean excesivamente lineales y simplistas. Así, por ejemplo, en los conflictos de Mindanao entre “musulmanes” (moros) y “cristianos”, sería erróneo atribuir una pugna de siglos simplemente a las “diferencias” religiosas. Si no se entiende plenamente y se afronta la historia de los desplazamientos económicos de los moros de sus tierras ancestrales durante decenios de colonización – sostenida por la fuerza militar y la manipulación política –, será difícil una paz duradera (Tanada). Y lo mismo se puede decir en relación a los trágicos conflictos armados de Sri Lanka, donde los métodos y las estrategias iniciales de dominación política, económica y social por parte de la mayoría étnica y religiosa contribuyeron significativamente al aumento del separatismo entre la minoría.

Un modelo holístico para la resolución de los conflictos y la construcción de la paz

El reto de resolver los conflictos y construir la paz debe encararse dentro de un marco holístico de educación para la paz. La “solución” de los conflictos armados o de las guerras no se puede alcanzar solamente por medio de la negociación de acuerdos de paz o tratados. Por ejemplo, la lucha por la libertad de los pueblos de Bougainville no sólo pretende el derecho a la autodeterminación política y cultural con respecto del control de Papúa Nueva Guinea (Havini). La explotación masiva de las minas por las empresas transnacionales con el consentimiento de Papúa Nueva Guinea produjo miles de millones de toneladas de desechos contaminantes y nocivos para la salud. Por lo tanto, la resolución efectiva de este conflicto tiene que pasar por el respeto al medio ambiente y por un desarrollo durable. Mientras sigue su curso la actual solución negociada del conflicto con el gobierno de Papúa Nueva Guinea, los representantes de los pueblos de Bougainville deben prestar mucha atención a que el futuro desarrollo económico no repita el modelo de destrucción ecológica.

Del mismo modo, en el caso de la isla Mindanao, del sur de Filipinas, el conflicto armado entre moros y cristianos hacía hincapié en el reconocimiento de las injusticias estructurales que habían llevado al pueblo musulmán a la marginación. En el contexto actual de las políticas macroeconómicas de mundialización adoptadas por los gobiernos que sucedieron a Marcos, los acuerdos de paz, como los que han tenido lugar entre el MNLF [Frente Moro de Liberación Nacional] y el gobierno, deben tomar en consideración las diferencias cada vez mayores entre ricos y pobres, así como la “agresión del desarrollo” (minería, explotación forestal, agroindustria) que repercute en la vida de las poblaciones indígenas. En Afganistán, el problema de las luchas interminables por el poder involucra no sólo a los actores externos (por ejemplo, la ex Unión Soviética), sino también a las facciones internas (Ikramov). Sin embargo, tal como han subrayado varios comentaristas, los esfuerzos para construir un Afganistán “en paz” no se pueden quedar en intentar “resolver los conflictos” entre los líderes de las diversas

facciones o alianzas. Un enfoque holístico requiere contar con la participación activa y democrática del pueblo llano. Y lo que es más importante, es necesario tener en cuenta las realidades de violencia estructural anteriores al 11 de septiembre, incluidos los intereses estratégicos de los estados poderosos por un Afganistán políticamente “estable” y “amistoso” que esté dispuesto a albergar conductos que permitan acceder a las enormes reservas de petróleo y gas que existen en la zona de Asia Central.

Construir la paz y la educación en medio de la violencia

La educación para una cultura de paz desempeña un papel fundamental incluso antes del cese de las hostilidades. Desde luego, la educación es necesaria para implementar y mantener un acuerdo de paz tras su ratificación, como en el proceso de paz de Irlanda del Norte (McMaster). Los acuerdos de paz producen un ambiente de mayor seguridad y más oportunidades de diálogo. Pero hay un consenso generalizado sobre el hecho de que la educación para la paz puede, y de hecho debe, emerger en medio de la violencia.

Es necesario educar para el respeto intercultural, el entendimiento y la reconciliación entre judíos y palestinos. Pese a la ruptura del acuerdo de paz y la actual espiral de violencia y contra-violencia, el Centro Judío-Árabe para la Paz ha seguido reuniendo a niños, jóvenes y adultos judíos y palestinos para encontrar una base común dentro del respeto a las diferencias y perspectivas culturales (Ozacky-Lazar). En el caso de Bougainville (Havini), la “revolución del coco”, en la que las comunidades llevaron a cabo iniciativas populares y autónomas para educar y, de ese modo, restaurar o construir entornos más justos y durables, incorporó el combustible derivado del coco y la agricultura orgánica basada en el conocimiento indígena junto a la educación en derechos humanos. En Mindanao (Tanada), mientras continuaban los conflictos armados y las tensiones entre los diversos grupos sociales, políticos y culturales, las organizaciones no gubernamentales (ONG), los individuos y las comunidades fomentaron con paciencia y creatividad programas de educación para la paz en las universidades, escuelas y zonas de paz en los pueblos que quedaron atrapados en el fuego cruzado entre el gobierno y los grupos insurgentes armados. Del mismo modo, continúa el diálogo entre religiones promovido por *ulamas* y obispos para construir la confianza, el respeto y el entendimiento entre musulmanes y cristianos. Para las ONG en zonas de conflicto, el trabajo para la paz puede empezar durante los conflictos (Lewer).

La función decisiva de la sociedad civil

La sociedad civil, compuesta por una serie de actores no estatales (como ONG y movimientos populares), está desempeñando un papel decisivo en la construcción de la paz y en la educación para la paz en todo el mundo (Clements). El Centro para la Autonomía, la Reconciliación y la Paz en Yakarta ha podido restaurar la confianza entre los grupos religiosos/culturales en conflicto en la región Maluku de Indonesia mediante talleres de trabajo conjunto (Poerwowidagdo). El South Asian Forum on

Human Rights [Foro de Asia del Sur por los Derechos Humanos] educa en cuestiones de parentesco, género y minorías en Nepal (Bose).

En los Balcanes, ha habido un desplazamiento de la función “tradicional” de las ONG (esencialmente el auxilio en emergencias y el desarrollo) hacia la construcción de la paz y la prevención del conflicto (Lewer). A su vez, esto requiere la elaboración de nuevas formas de seguimiento y evaluación de las actividades de las ONG, códigos de conducta adecuados, así como un análisis más profundo de los conflictos y su cartografía. El problema principal es la falta de una “democracia” sustantiva (Surendra). Al respecto, un ejemplo de movimiento de las bases es el de las poblaciones tailandesas pobres – rurales, tribales y de pescadores – (Asamblea de los Pobres) que negociaron con el gobierno una por una, durante más de cien días, la resolución de unas cien demandas de desarrollo basado en la justicia y en la democracia. La sociedad civil tiene que cumplir esta función decisiva de profundización de la democracia, de manera que entre a formar parte de la vida cotidiana de los pobres, tanto en las ciudades como en las zonas rurales. “Las señales de esperanza para un desarrollo regenerador y en paz también asoman en los avances de las bases. Estos movimientos, procesos y acontecimientos constituyen la posibilidad de civilizar al Estado y a la sociedad civil” (Surendra, págs. 11-12). En este aspecto, Filipinas es también un conocido ejemplo en el que los gobiernos dictatoriales y corruptos fueron expulsados en dos “rounds” (1986 y 2000) por un poder popular no violento apoyado por una sociedad civil en progresiva expansión (Tanada).

Desde luego, con esto no queremos decir que el crecimiento y reforzamiento de la sociedad civil se esté produciendo de manera uniforme en todas las zonas de conflicto. Así, aun reconociendo que una serie de grupos pequeños han sido activos en la educación para la paz y la reconciliación en Sri Lanka, la sociedad civil ha sido en alguna medida “neutralizada” o “marginada” por los conflictos armados que están teniendo lugar (Fernando). Del mismo modo, la sociedad civil en Cachemira ha sido excluida del proceso militarizado de reclutamiento de las fuerzas de liberación, y lo mismo ha ocurrido en la India y Pakistán. Con respecto a la división entre el Norte y el Sur de Corea, la resolución del conflicto ha sido diseñada en las altas esferas de Estados y gobiernos (Suh Dong-Man). La sociedad civil aún permanece al margen, aunque es posible ver una expansión gradual pero firme de la sociedad civil que puede contribuir a construir una cultura de paz. Incluso en estos ejemplos, en los que la sociedad civil todavía no desempeña una función preponderante en la construcción de la paz y en la educación, no existe realmente otra alternativa sino construir con paciencia y firmeza una sociedad civil – un proyecto en el que la educación para la paz es ciertamente imprescindible –. En el Afganistán de posguerra, es necesario el desarrollo de ONG locales para contribuir a la reconstrucción de muchos sectores sociales, económicos y culturales (Ikramov).

Escuchar las voces de los sectores marginados

En todo el mundo, los temas de la construcción de la paz y de la educación para la paz han sido catalizados por las voces de grupos y sectores marginados. Aunque la

colaboración con los “no marginados” – otros sectores a favor de la solidaridad – puede ser provechosa y pertinente, los pueblos están tratando de adquirir la fuerza necesaria para construir una cultura de paz, derechos humanos y democracia que responda significativamente a sus necesidades e intereses. Esto afirmaron con la mayor claridad en este Simposio los delegados de dos islas del Pacífico Sur. Las causas primeras de los conflictos armados y/o políticos en Bougainville, las islas Fidji y las Islas Salomón son: la falta de autodeterminación de algunos grupos de isleños indígenas del Pacífico, la devastadora explotación de los recursos desde el punto de vista ecológico, una educación irrelevante e inadecuada, la erosión de los valores indígenas, la falta de buen gobierno y un desarrollo desigual vinculado en parte a divisiones étnicas (Havini).

Es importante reconocer los derechos culturales de los pueblos indígenas (So’o). Conceptos como “multiculturalismo” o el fomento de la diversidad y la riqueza de una sociedad o del mundo pueden ser usados para discriminar a las culturas indígenas. Tampoco la mundialización puede ser siempre positiva para los pueblos indígenas que tienen que luchar para promover y mantener su propia identidad cultural, valores, conocimientos, modos de gobierno y derechos, como se indica en el Proyecto de Declaración Sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas.

Estas afirmaciones de una visión indígena del mundo para la construcción de la paz y la educación tocaron muchas fibras sensibles. Pero, al mismo tiempo, hay una serie de puntos importantes y tensiones que hay que analizar más a fondo. Entre ellos, en particular, el debate actual sobre la universalidad y la especificidad cultural en el discurso de los derechos humanos (por ejemplo, los valores de Occidente frente a los de Asia y el Pacífico) y la necesidad de reconciliar los derechos del individuo con los derechos de los grupos. Paralelamente, la cuestión de los derechos humanos de la mujer debería ubicarse en el contexto de las “tradiciones” indígenas.

Entre las voces marginadas que hablan de la construcción de la paz y de la educación para la paz, también es pertinente señalar dos sectores que suelen estar ausentes. Muchas opiniones importantes proceden de la contribución de las mujeres comprometidas en la construcción de una cultura de paz, tal como ha sido promovido en las bases y otros niveles de la sociedad civil (por ejemplo, ONG de mujeres para la no violencia, el desarrollo y los derechos humanos, la Asociación Internacional para la Investigación para la Paz, el Llamamiento de La Haya por la Paz), y también desde organismos como la UNESCO. En nuestro caso, la omisión fue involuntaria, pues una comunicante invitada no pudo participar como estaba previsto. Un segundo sector no directamente representado fue la juventud. Como se puede ver en los últimos decenios en muchos ejemplos de movimientos juveniles – a favor de la justicia, la no violencia, la liberación de la explotación sexual y laboral, los derechos humanos y la supervivencia indígena, y contra el racismo y la mundialización –, los jóvenes tienen mucho que aportar en términos de energía, compromiso, valor e inspiración para construir un mundo nuevo y mejor que el que han heredado. Afortunadamente, los futuros diálogos del APCEIU invitarán también a los jóvenes constructores de la paz y a los educadores a una mesa redonda para la promoción de una cultura de paz.

Trabajar en las conexiones externas

En algunos estudios de casos y comunicaciones se puso claramente de manifiesto que los conflictos que se producen en cualquier lugar o sociedad suelen tener conexiones externas e interdependencias que requieren también una toma de posición crítica. En efecto, eventualmente, las fuerzas ejercidas desde el exterior pueden ser tan poderosas que “ignorarlas” podría reducir gravemente las posibilidades de resolución del conflicto local y de construcción de la paz. Esto es también un reflejo del entorno tan mundializado e internacionalizado en el que los estados-nación – y últimamente todas las comunidades e individuos – están inmersos.

Resumiendo, se defendió que las iniciativas para la construcción de la paz y la educación para la paz también tienen que ser dirigidas a estos sitios externos de influencia. Los ciudadanos, las instituciones y los organismos de otros estados-nación pueden ser educados y formados críticamente para mostrar solidaridad hacia las luchas por la construcción de la paz, los derechos humanos y la democracia. Por ejemplo, el conflicto de Bougainville estuvo alimentado en parte por las inversiones desiguales y destructivas desde el punto de vista ecológico del sector minero australiano y sostenido por la política oficial australiana en asuntos exteriores, favorable a Papúa Nueva Guinea. En los casos de Cachemira, Sri Lanka y Afganistán, potencias regionales como India y Pakistán están claramente implicadas, mientras los intereses geoestratégicos de estados poderosos han sido y siguen siendo dominantes en las zonas críticas de conflicto, desde Afganistán hasta el Oriente Medio y la península de Corea. Los intereses económicos del Norte – e incluso de algunos países recientemente industrializados y de empresas transnacionales – son factores clave en los conflictos. Por ello, acercar los puntos de vista de estas ponencias del Simposio, a los pueblos, ciudadanos y dirigentes de estos sitios externos relacionados con los conflictos locales es también un aspecto esencial de la tarea de construcción de la paz y educación para la paz.

Hacia una pedagogía de la paz

Como he indicado anteriormente hay cuatro principios básicos para la educación para la paz, a saber: el holismo, la formación en valores, el diálogo y el espíritu crítico. Con respecto al holismo, la “paz” o la “falta de paz” son forzosamente multidimensionales, por lo que se requiere un planteamiento complejo para la resolución del conflicto y la educación para la paz (Tanada, Havini, Fernando, Poerwowidagdo y Surendra).

En cuanto a la formación en valores, una serie de valores orientan el proyecto de la construcción de la paz y de la educación para la paz. Un futuro mejor tiene que estar basado en el respeto a los demás, la empatía, el reconocimiento de que los individuos y los grupos pueden producir cambios positivos, el respeto por la diversidad y el compromiso con la justicia, la equidad y la no-violencia (Clements). Y junto a éstos están el valor de la reconciliación y del respeto y entendimiento inter-

cultural y religioso (Ozacky-Lazar, Tanada). Además, podemos añadir los valores de compasión, perdón, interdependencia y sinceridad, el respeto por la vida y la solidaridad con las luchas de las naciones y pueblos marginados (McMaster, Surendra). Hay quienes mantienen como principal valor el de la durabilidad (Havini). El Venerable P.A. Payutto, ganador del Premio UNESCO de Educación para la Paz dice: “La solución real de los problemas humanos se puede lograr partiendo de todos los recursos de la sabiduría, de las mentes llenas de amor, amistad y compasión hacia todos los seres sin límites, sin fronteras, sin distinción o discriminación de ningún tipo” (Mektavatchai).

Se produce un agudo contraste entre el concepto “oriental” de paz (WA, armonía) – del que se supone que se obtendrán resultados “no violentos” – y la noción “occidental” (PAX), que tiene sus raíces en la doctrina de la “guerra justa” (Togo). Debería evitarse la dicotomía que parece sugerir que una civilización es de algún modo más intrínsecamente “pacífica” o “no violenta” que la otra. En último término, hay importantes ejemplos de ideología de guerra y agresión en el contexto “oriental” como demostró Makiyo Hori en su estudio sobre un filósofo militarista japonés. Más útil y coherente con la construcción de la paz y la educación para la paz es el reconocimiento de la historia y de las posibilidades de paz y/o violencia que existen en las ideas y prácticas de los seguidores de un credo religioso. A partir de allí, todas las civilizaciones pueden aprender mutuamente de sus sabidurías, incluidos los valores que orientan nuestras acciones cotidianas.

El tercer principio pedagógico de diálogo fue tratado más explícitamente en el debate sobre Israel/Palestina y en la presentación inicial. Niños, jóvenes y adultos, tanto de tradición judía como palestina, pueden dialogar constructivamente unos con otros en un ambiente de confianza mutua (Ozacky-Lazar). En los talleres de las ONG, los participantes jóvenes pueden, a través del diálogo, “despojarse de sus fundamentos ideológicos” y “abrirse como seres humanos” a los demás. La articulación de un proceso de pedagogía para la paz “permite a las personas convivir y afrontar los problemas con entusiasmo” (Clements). La noción de cortesía en las relaciones, que contribuye a crear “relaciones positivas y cooperativas entre la gente” es otro indicador de diálogo.

Cuarto e imprescindible es el principio del espíritu crítico o, en palabras de Paulo Freire, “la concientización”. Aquí, el estudio del caso de Filipinas es muy pertinente para comprobar la necesidad de que la educación para la paz no se quede en el entendimiento crítico o el diálogo. Los resultados de esta educación se relacionan con la acción hacia el cambio, ya sea en contra del prejuicio o a favor de la justicia o del respeto entre las religiones y la reconciliación, o de los derechos humanos (Tanada). Varios aspectos de la pedagogía de la paz son propias al principio del espíritu crítico (Clements). Por ejemplo, esto significa que se enseñe “el sentido de las relaciones políticas y de poder en los procesos económicos, sociales y políticos”, con miras a “igualar las relaciones de poder entre los pueblos” como parte de la transformación. La pedagogía para el espíritu crítico implica también saber cómo “el conocimiento y el entendimiento se crean y se negocian socialmente y, a menudo, se emplean para legitimar realidades injustas y no pacíficas”. Y requiere una capacidad crítica de resolver problemas en colaboración, en el sentido freiriano.

Hubo señales de esperanza de que el compartir las ideas y las enseñanzas de construir y educar para una cultura de paz había sido provechoso. Por suerte, como el diálogo continúa a través de otros medios de comunicación y en otros espacios locales y mundiales, el proyecto general de construcción de la paz y educación para la paz será mejorado y catalizado, y dará aún más elementos para la construcción de una cultura de paz y no violencia para todos los pueblos del mundo.

Referencias

Las referencias hechas en el texto están tomadas de las siguientes ponencias presentadas en el Simposio Internacional sobre “Movimiento por la Paz y la Educación en Zonas de Conflicto de Asia y el Pacífico”, 20-22 de noviembre de 2001, UNESCO -APCEIU, Seúl, República de Corea.

- Bose, T.K. *The war against terrorism and its impact on Jammu and Kashmir* [La guerra contra el terrorismo y su impacto en Jammu y Cachemira].
- Clements, K.P. *Peace education in conflict zones* [Educación para la paz en zonas de conflicto].
- Fernando, M. *Conflict in Sri Lanka* [El conflicto en Sri Lanka].
- Havini, M. *Conflict and peace in Melanesia: the new paradigm shift* [El conflicto y la paz en Melanesia: el nuevo cambio de paradigma].
- McMaster, J. *Transforming conflict and visioning peace in Northern Ireland: an educational process* [Transformar el conflicto y visualizar la paz en Irlanda del Norte: un proceso educativo].
- Hori, M. *Cultural understanding for peace education: Japanese pitfall in World War II* [Entendimiento cultural para la educación para la paz: el peligro japonés en la Segunda Guerra Mundial].
- Ikramov, A. *The Afghanistan War: root causes of conflict and peace education* [La Guerra de Afganistán: los verdaderos orígenes del conflicto y la educación para la paz].
- Lewer, N. *Non-government organizations in conflict situations* [Las organizaciones no gubernamentales en situaciones de conflicto].
- Ozacky-Lazar, S. *An integrative peace education in an NGO in Israel: the case of the Jewish-Arab Center for Peace at Givat Haiva* [Educación integradora para la paz en una ONG de Israel: el caso del Centro Judío-Árabe para la Paz en Givat Haiva].
- Poerwowidagdo, J. *Conflict between Muslims and Christians in the Indonesian Islands of Maluku* [El conflicto entre musulmanes y cristianos en las islas Maluku de Indonesia].
- So'o, A. *Cultural rights in the context of human rights: the case of the Pacific* [Los derechos culturales en el contexto de los derechos humanos: el caso del Pacífico].
- Suh, D.-M. *South-North relations and peace on the Korean Peninsula* [Las relaciones Norte-Sur y la paz en la península de Corea].
- Surendra, L. *Peace and development in the (post) globalization context in Asia* [La paz y el desarrollo en el contexto de la (post) mundialización en Asia].
- Tanada, K. *Mindanao: trail of conflict, paths to peace* [Mindanao: la huella del conflicto, los caminos hacia la paz].
- Togo, I. *What should East Asia do towards sustainable peace-building: 'The Century of Human Rights' from Asia* [¿Qué debe hacer Asia Oriental para lograr una paz durable? “El siglo de los derechos humanos” desde Asia].

LA EDUCACION PARA APRENDER
A VIVIR JUNTOS

CONFLICTOS CONSTRUCTIVOS: EL APRENDIZAJE DE LA TOLERANCIA COMO FUNDAMENTO DE LA DEMOCRACIA

H.C. Werner Weidenfeld

Introducción

Mundialización, internacionalización, migración, actividades transnacionales en los ámbitos político y comercial: el mundo se estrecha cada vez más y está experimentando cambios fundamentales en el proceso. Las fronteras entre los estados y las culturas están desapareciendo. Estas profundas transformaciones políticas, culturales y sociales conducen a una diversificación de los estilos de vida y a la desaparición de los entornos y grupos sociales tradicionales, así como a la aparición de nuevas sociedades multiétnicas y multiculturales. En consecuencia, conviven personas cuyos sistemas de valores y estilos de vida suelen ser fundamentalmente diferentes. El mundo en que nos encontramos es un mundo de diversidad; por tanto, hacer frente a esa diversidad y vivir con las diferencias es un reto cotidiano para cada uno de

Versión original: inglés

H.C. Werner Weidenfeld (Alemania)

Profesor de Sistemas Políticos e Integración Europea en la Universidad Ludwig-Maximilian de Munich y director del Centro de Investigación Política Aplicada. Miembro de los consejos de la Fundación Bertelsmann (Gütersloh), el Instituto de Política Europea (Bonn) y la Sociedad de Asuntos Exteriores (Munich). Redactor jefe de la revista *Internationale Politik* y del *Yearbook on European Integration*.

nosotros. Nuestra propia identidad parece estar puesta en tela de juicio en medio de esos procesos. Con este telón de fondo, los educadores y los responsables de la formulación de políticas educativas afrontan el cometido crucial de crear conceptos y entornos de aprendizaje que fomenten las aptitudes y capacidades indispensables para una vida pacífica en un mundo de diversidad.

En este artículo trataré de demostrar que la tolerancia es la columna vertebral que garantiza la función interactiva de nuestra democracia moderna. La educación para la ciudadanía debería centrarse, pues, en la enseñanza de los conocimientos y las competencias necesarias para llevar una vida basada en la tolerancia y el reconocimiento de la igualdad de derechos para todos. Sin embargo, el debate en torno al término y el concepto de “tolerancia” suele limitarse a la teoría y tener escasa pertinencia para la labor práctica de los educadores y pedagogos. El meollo de este artículo será un concepto didáctico para la aplicación sobre el terreno del término “tolerancia” que ha sido desarrollado por el Bertelsmann Group for Policy Research [Grupo Bertelsmann para la Investigación Política] y propone un modo de llevar el complejo concepto de tolerancia a la práctica pedagógica cotidiana¹.

Libertad, diferencia e intolerancia

La modernización, que en muchos aspectos es un proceso de emancipación, no sólo ha dado lugar a una pluralidad de identidades e intereses sino también a varios cambios duraderos en la estructura social. Una multitud de opciones y estilos de vida posibles se suman, por no decir reemplazan, a las relaciones tradicionales y los paradigmas familiares de orientación que durante mucho tiempo parecieron obvios y se dieron por sentados. Así pues, las sociedades modernas son de naturaleza ambivalente: si bien se ven beneficiadas con la variedad cultural, religiosa y étnica, esta misma variedad suele crear una rivalidad entre diferentes grupos y aumenta la probabilidad de que surjan conflictos en una sociedad. Sumado a la complejidad creciente de los contextos económicos y sociales, el progreso general de la libertad no siempre está asociado con el enriquecimiento personal, sino que suele experimentarse como un fenómeno perturbador y desestabilizador y como la causa de una falta de orientación. Además, la pluralidad de patrones orientadores para la creación de identidad que compiten entre sí hace que el núcleo de normas y reglas indiscutidas parezca más reducido. En estas condiciones resulta muy difícil forjar una identidad estable. Lamentablemente, sea como fuente de orientación e identidad o como reacción a la frustración y el estrés, el mecanismo que consiste en revalorizar la propia persona desvalorizando a los demás es una respuesta frecuente a una percepción subjetiva de la incertidumbre. Para algunos, actitudes y comportamientos intolerantes pueden parecer una compensación interesante de la falta de autoconfianza y de la carencia de una identidad estable. Por eso, las manifestaciones de intolerancia que presenciemos cada vez más en la actualidad (trátese de un rechazo del diálogo, una agresividad creciente hacia los socialmente desfavorecidos, las personas mayores o discapacitadas, una discriminación hacia las minorías o una falta de respeto en el trato con los ciudadanos de origen extranjero) no son tanto consecuencias directas de las

transformaciones sociales resultantes de la modernización, sino más bien respuestas a una percepción subjetiva de la incertidumbre, la inadecuación, la inseguridad y un difuso temor al futuro que pueda resultar de dichas transformaciones sociales. Si tales síntomas, en particular los relacionados con la agresividad hacia los extranjeros, el extremismo político o el racismo, no se toman en serio desde el principio, podrán convertirse en catalizadores de un proceso que hace peligrar los fundamentos del orden social democrático.

Las sociedades democráticas se perciben a sí mismas como comunidades pluralistas abiertas a todas las personas sin distinción de color, creencia u origen étnico o cultural. En una época en que los estilos de vida son cada vez más diversos y plurales, la cuestión de cómo alcanzar y mantener una cohesión social es fundamental. Detrás de todo esto está el problema de cómo garantizar que las sociedades democráticas continúen siendo simplemente eso: comunidades verdaderamente democráticas en las cuales se reconozca como principio fundamental el derecho de toda persona a desarrollar sus capacidades al máximo. La libertad personal es, sin la menor duda, el valor clave de la democracia. Sin embargo, la forma en que se trata verdaderamente dicha libertad individual constituye un problema similar para todas las democracias. Ningún país ha logrado equilibrar perfectamente las reivindicaciones de libertad personal y el reconocimiento del derecho de toda persona a la libertad individual: podría ocurrir que individuos o grupos viesan su derecho a la libertad individual perjudicado por los actos de otros. En todas las regiones del mundo existe una intolerancia más o menos distintiva, sea bajo la forma de una discriminación consciente hacia las minorías o incluso de violencia contra toda persona o elemento que parezca extraño, desconocido o diferente.

Democracia y tolerancia: hacer frente a la diversidad

En un mundo de diversidad e incertidumbre como el que se ha descrito más arriba, surgen varias preguntas: ¿qué se precisa para garantizar que la gente pueda participar y participe en los procesos democráticos de toma de decisiones y perciba esta participación como un reto apasionante?; ¿qué medidas se han de tomar a fin de preparar mejor a los ciudadanos para la vida en una sociedad multicultural y ayudarlos a superar las diferencias y los conflictos que le son inherentes?; ¿cómo resolver en una sociedad conflictos debidos a estilos de vida, religiones y culturas divergentes, de un modo que permita el ejercicio del derecho de toda persona a desarrollar sus capacidades al máximo?

Una de las condiciones esenciales para alcanzar este objetivo es una comunicación eficaz basada en la tolerancia. La tolerancia proporciona una pauta según la cual se puede juzgar mejor las propias acciones. Por tanto, la aptitud para la tolerancia es una condición *sine qua non* para una solución pacífica de los conflictos.

La tolerancia no es algo fácil, es un concepto que exige mucho más de lo que uno tendería a pensar en principio. No sólo requiere que soportemos a las otras personas y sus opiniones sino que también exige la aceptación, si no de la opinión

en sí, al menos de la otra persona. Las personas estarán más inclinadas a satisfacer estas exigencias si se sienten aceptadas y reconocidas como partes integrantes e indispensables de la sociedad, con la garantía de participar plenamente en los mecanismos sociales. Estarán más dispuestas a respetarse a sí mismas y a los demás si tienen la oportunidad de cooperar y expresar su punto de vista en cuantos asuntos de la vida sea posible. Podemos concluir que, en realidad, el aprendizaje de la tolerancia es la educación para la democracia.

Definiciones de la tolerancia

“En general soy bastante tolerante”. “No se puede tolerar todo”. “Tienes que tolerarlo”. “El es realmente tolerante”. Esas son expresiones que estamos acostumbrados a oír. ¿Pero qué hay exactamente detrás del término tolerancia? ¿Es una virtud? ¿Una posición moral? ¿Una actitud o incluso un rasgo innato de carácter? ¿Es el cimiento necesario para las sociedades pluralistas? ¿Es un arma de lucha contra el racismo y la exclusión? ¿O acaso es simplemente otra palabra para la indiferencia, un instrumento para allanar y negar las divergencias que observamos en el encuentro de diferentes culturas y religiones?

Aparentemente, la palabra “tolerancia” encierra muchas nociones diferentes. Esto fue cierto en el pasado y lo sigue siendo en la actualidad. Para Johann Wolfgang von Goethe, la tolerancia era sólo una actitud de transición hacia el reconocimiento. El filósofo social Herbert Marcuse la considera un *laissez faire* indiferente que conlleva el peligro de volverse cómplice del poder. Los conceptos actuales de la investigación sobre la tolerancia la definen no sólo como una virtud cardinal o una actitud mental, sino también como ámbito de varios tipos de comportamiento, valores de orientación o labor cultural². La diversidad terminológica de los enfoques científicos corresponde a la imprecisión nocional de la palabra en el lenguaje de todos los días. Para desarrollar una mejor comprensión del significado del término tolerancia, es útil tomar un enfoque situacional y preguntarse en qué ocasiones se apela a la tolerancia.

UN ENFOQUE SITUACIONAL PARA DEFINIR LA TOLERANCIA

¿En qué contexto usamos la palabra “tolerancia”? ¿En qué tipo de situación nos encontramos cuando calificamos nuestra actitud o comportamiento de tolerante (o intolerante)? La tolerancia es una reacción posible, entre otras, frente a la diversidad. Lo que pone a prueba nuestra tolerancia es precisamente el momento en que nos enfrentamos a opiniones y actos contrarios a nuestras creencias e ideas. La tolerancia -o la intolerancia- sólo entra en juego en situaciones de conflicto. Constituye una pauta que permite tener una mejor apreciación de los propios actos. Ayuda a entender cómo un conflicto puede resolverse de manera pacífica, involucrando a todas las partes interesadas y sobre la base del reconocimiento de la igualdad de derechos para cada cual. Si la noción de tolerancia se ha de aplicar de alguna forma práctica, especialmente en el contexto de la educación cívica, es preciso encontrar una interpretación orientada hacia la acción, basada en determinadas situaciones y

centrada en el ser humano y en su derecho fundamental a desarrollar sus competencias al máximo.

Un concepto didáctico de tolerancia

Obviamente, se requiere un concepto de tolerancia que nos permita aplicar el sentido de este término aparentemente complejo a la labor educativa y que tome en cuenta las necesidades y los retos a los que se enfrentan los educadores, pedagogos e instructores que trabajan en el campo de la educación cívica. Si la tolerancia, como lo sugiero, es efectivamente uno de los factores vitales para formar una sociedad democrática, cabe buscar métodos y maneras de enseñar las aptitudes correspondientes. Quiero introducir brevemente el concepto didáctico de tolerancia desarrollado por el Grupo Bertelsmann para la Investigación Política en el Centro de Investigación Política Aplicada de la Universidad de Munich, Alemania. El resultado de sus esfuerzos es una interpretación del término tolerancia que se inspira en las experiencias recogidas en la labor educativa práctica así como en discusiones con expertos en ciencias y prácticas de la educación. El concepto de tolerancia presentado en este artículo aclara el contexto teórico de esta cuestión y puede servir de herramienta práctica para cursos de educación cívica. Además, está encaminado a estimular la discusión en torno al papel crucial que desempeña la educación para la democracia y la tolerancia en nuestro mundo de numerosas opciones.

LA TOLERANCIA COMO PRECEPTO

La tolerancia se entiende como un precepto para “la decisión individual y ética de soportar un conflicto o resolverlo por medios pacíficos fundados en la convicción de que las otras partes en el conflicto disfrutan básicamente de los mismos derechos”³. Esta definición subraya una vez más el hecho de que la tolerancia sólo es pertinente en relación con los conflictos. Sin conflicto subyacente, la cuestión de la tolerancia no se plantea siquiera. En situaciones de conflicto, la tolerancia constituye una pauta de acción que permite evaluar mejor los propios actos. Es la búsqueda de una perspectiva global a través de la cual todas las partes puedan reconocer mutuamente la legitimidad y la validez de sus convicciones y opiniones. Este tipo de enfoque del conflicto proporcionará medios y modos para satisfacer las diferentes necesidades de los interesados, unos junto a otros. La tolerancia, percibida aquí como el fundamento de un consenso democrático, no es cuantificable. No existen grados ni tipos de tolerancia. Se trata más bien de saber hasta qué punto los individuos están dispuestos a orientarse bajo el precepto de la tolerancia. Por consiguiente, la definición que se propone aquí es muy distinta de los conceptos que describen un espectro o fases de tolerancia y hacen la distinción entre una tolerancia activa y pasiva, o fuerte y débil. No está presentada desde un punto de vista moral, ni pretende tener una validez intercultural. Su principal objetivo es idear un concepto de tolerancia que sea aplicable a la educación cívica, una pauta que indique a cada individuo qué opciones tendrá en caso de conflicto.

MOTIVACIONES PARA LA TOLERANCIA

Lo que motiva a una persona a optar por cierta actitud en un conflicto determinado es una cuestión clave: diferentes motivaciones desempeñan una función crucial para distinguir la noción de tolerancia de otras ideas, como la indiferencia, la solidaridad o la caridad. Sólo si se admite el derecho de toda persona a desarrollar sus competencias al máximo, se podrá aceptar la diversidad y los puntos de vista opuestos, al entender su necesidad, o buscar conjuntamente soluciones a un conflicto.

Con su concepto de tolerancia, el Bertelsmann Group for Policy Research propone una distinción interesante respecto de lo que motiva un acto:

Aunque una de las características de un conflicto resulte ser la orientación hacia la no violencia, si la motivación para la acción no es el reconocimiento fundamental del derecho de las otras personas a desarrollar sus competencias al máximo, [...] la acción resultante no estará basada en la tolerancia, aunque desde el exterior parezca ser el mismo proceso. La mejor descripción de este tipo de comportamiento sería una “tolerancia aparente”⁴.

La razón por la cual una persona opta por una estrategia de “tolerancia aparente” en lugar de la “tolerancia verdadera” es, en la mayoría de los casos, la voluntad de evitar el conflicto, esto es, una cuestión de interés personal tras un análisis de la situación desde el punto de vista del costo-beneficio. Los motivos que conducen a una persona a preferir una “tolerancia aparente” pueden ser tan diversos como la falta de tiempo, sentimientos como la simpatía, la necesidad de armonía o posiciones desfavorables en contextos jerárquicos. Todos ellos conducen a un solo objetivo: evitar el conflicto. Por ejemplo, podría adoptar esta estrategia una persona que trabaje en una estructura jerárquica en la cual sería imprudente tratar de resolver un conflicto con un jefe, y que prefiera soportar el conflicto antes que hacer peligrar su carrera o su seguridad financiera.

Enseñar la tolerancia

El fomento de la capacidad para la tolerancia es un cometido importante en el ámbito de la educación cívica, tanto dentro como fuera de las escuelas. Su principal objetivo debería ser el reconocimiento del derecho fundamental de toda persona a desarrollar sus capacidades al máximo.

La enseñanza de las aptitudes sociales que constituyen el meollo de dicha capacidad debe ser tanto racional como emocional y orientarse hacia una aplicación práctica. En este marco cabe tener en cuenta varios componentes: conocimientos globales en materia de tolerancia y una inclinación general a adoptar un comportamiento tolerante, así como capacidades específicas para resolver los conflictos. En una primera etapa, dichos conocimientos constituyen la base sobre la cual un individuo desarrolla su capacidad para la tolerancia y lo ayudan a confiar en la legitimidad de sus propias decisiones. Suponen ser consciente de las consecuencias de sus propios actos y de los límites de la tolerancia, y estar informado sobre la posibilidad y la

necesidad de encontrar otras maneras de actuar. No obstante, los conocimientos en sí no constituyen un incentivo suficiente para adoptar un comportamiento tolerante en situaciones de conflicto. Existen algunas aptitudes específicas cuyo fomento aumentará la predisposición individual a optar por una actitud y un comportamiento tolerantes. Se trata de:

- la aptitud para el diálogo y la comunicación, la capacidad de escuchar y comprender a los demás y de expresar los propios derechos, opiniones y necesidades de una manera inteligible para el interlocutor;
- la capacidad de cambiar de perspectiva y adoptar el punto de vista del interlocutor;
- la capacidad de referirse a modelos para resolver conflictos de manera constructiva y democrática así como de
- comprender el carácter fundamentalmente restrictivo y subjetivo de cualquier pauta de interpretación, la receptividad frente a los supuestos tácitos que suelen ser la causa de malentendidos o incluso de conflictos⁵.

Sin embargo, la educación para la tolerancia no sólo enseña los conocimientos y las aptitudes que se combinan para forjar un comportamiento tolerante. Una de las condiciones esenciales para lograr convertir tales conocimientos y aptitudes en acción es un sentido estable de la identidad. Un individuo con una identidad estable no necesitará subestimar a los demás para aumentar su propio valor y tenderá más probablemente a considerar la diversidad como una riqueza, no una amenaza⁶. Por tanto, el fomento de las aptitudes para la tolerancia debe incluir métodos para fortalecer la confianza en sí mismo, el sentido de identidad, así como la capacidad para reconocer y expresar las opiniones y necesidades propias.

Para elaborar un programa y una estrategia con miras a una enseñanza eficaz de la tolerancia, los pedagogos necesitan un concepto didáctico de tolerancia que sea fácilmente aplicable a su labor y corresponda a las exigencias y los retos existentes sobre el terreno. Lo que se requiere aquí es un enfoque práctico de la enseñanza de las aptitudes para la tolerancia. Por cierto, el concepto didáctico presentado más arriba ofrece este tipo de enfoque práctico así como pautas de decisión y acción aplicables en la vida cotidiana.

Desafíos y cometidos para el sector de la educación y los responsables de la formulación de políticas educativas

El argumento es que la tolerancia constituye la base de las sociedades democráticas, ya que permite a los individuos vivir con las diferencias y aceptarlas, les proporciona una pauta que les permite evaluar mejor sus propias acciones y analizar sus consecuencias. Así pues, la aptitud para la tolerancia constituye una condición *sine qua non* para una solución pacífica de los conflictos, la cual, a su vez, es uno de los pilares de toda comunidad democrática.

El conocimiento y las competencias a partir de los cuales se construyen las aptitudes para la tolerancia pueden enseñarse y aprenderse. No obstante, con este fin

se han de elaborar métodos específicos y adecuados en el marco de una teoría educativa orientada hacia la experiencia y la acción. Enseñar modos constructivos de hacer frente a la incertidumbre debe ser uno de los pilares de la teoría educativa. Los conceptos didácticos para enseñar la tolerancia deberían:

- preparar a la gente para que considere los malentendidos como acontecimientos normales y ayudarla a superar las diferencias mediante la comunicación;
- informar sobre las características y los riesgos de la comunicación en las situaciones de conflicto, de modo que cada uno pueda controlar su comportamiento en consecuencia;
- iniciar y promover los procesos de aprendizaje y orientación mediante experiencias de distanciamiento y diferenciación;
- informar a la gente sobre las consecuencias de la tolerancia, la “tolerancia aparente” y la intolerancia;
- introducir y enseñar formas alternativas de resolver un conflicto.

Esto supone una gran responsabilidad para los pedagogos y exige la creación de un entorno estable para el aprendizaje. Enseñar la tolerancia significa invitar a los individuos a examinar sus pautas de acción habituales, ponerlas en tela de juicio y desarrollar la capacidad de adoptar otros comportamientos. Dentro de este proceso, el cometido de los pedagogos es revelar la diversidad de perspectivas y proponer otras nuevas y enriquecedoras.

¿Cuál es el lugar idóneo para este tipo de educación? ¿Es una misión para la sociedad en general o es función exclusiva de las escuelas y los docentes? A mi parecer, la respuesta es afirmativa en ambos casos. La educación para la tolerancia, esto es, para la democracia, no se limita a una preparación para la vida en sociedad, sino que debería ser la vida en sí y por tanto pertenecer al ámbito social. Ahora bien, la escuela desempeña un papel crucial en la preparación para la vida en sociedad, al enseñar lo que significa ser ciudadano. Teniendo esto presente, es sorprendente y deplorable que los programas escolares dejen tan poco margen para métodos innovadores de enseñanza de las aptitudes esenciales para una sociedad tolerante y, por ende, para la democracia. La educación para la ciudadanía suele limitarse a la transmisión de conocimientos teóricos. Sin embargo, lo que se requiere es la puesta en práctica de tales conocimientos teóricos en la vida cotidiana. Aprender la tolerancia es un esfuerzo a largo plazo y, por consiguiente, para alcanzar sus objetivos es preciso que este tipo de enseñanza se incluya definitivamente en los programas escolares. Considero que las políticas educativas deben proporcionar a los educadores un marco apropiado para este elemento vital de la educación cívica. Con todo, proporcionar dicho marco no es sino una etapa; lo más importante es garantizar la calidad de tales medidas educativas. Una esfera tan vital para nuestra democracia como la enseñanza de la tolerancia tiene que ser sometida a constantes evaluaciones y mejoras. Garantizar la eficacia de tales medidas compete tanto a los responsables de la formulación de políticas como a los profesionales de la educación.

Uno de los cometidos más importantes de los sistemas educativos es fomentar y garantizar la aplicación de los principios democráticos en la vida cotidiana, lo cual parece ser una tarea sin fin. Independientemente de las diferencias culturales, todas

las sociedades democráticas comparten la tarea y la responsabilidad de garantizar la aplicación continua de su principio fundamental: el reconocimiento de la igualdad de derechos. No existe un “programa de tolerancia” de cumplimiento universal y aplicable a todas las democracias. Muchos países proponen enfoques, iniciativas y concepciones creativas eficaces en relación con la educación para la democracia y una sociedad tolerante. Si bien las estrategias destinadas a fomentar una sociedad tolerante siempre deberán fundarse en el contexto social y cultural del país de que se trate, los educadores y los responsables de la formulación de políticas educativas deberían aunar esfuerzos. La tolerancia es un modo de reaccionar frente a la diversidad; por consiguiente, un enfoque transcultural y multinacional de la enseñanza de la tolerancia, observando y aprendiendo de los demás, enriquecerá el debate en torno a las estrategias y los métodos de educación para la ciudadanía.

Notas

1. Bertelsmann Group for Policy Research/E. Feldmann, T. Henschel y S. Ulrich (comps.). *Tolerance, basis for democratic interaction* [La tolerancia, base de una interacción democrática]. Gütersloh, Alemania, Bertelsmann, 2000.
2. Véase A. Wierlacher, *Aktive Toleranz* [Tolerancia activa], en: A. Wierlacher, (comp.), *Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung* [La tolerancia, un tema cultural. Sobre la base de una investigación interdisciplinaria e intercultural en el ámbito de la tolerancia], Munich, Iudicium, 1996, pág. 64.
3. Bertelsmann Group for Policy Research, *op. cit.*, pág. 14.
4. *Ibid.*, pág. 16.
5. *Ibid.*, págs. 25-27.
6. Véase K.P. Fritzsche, *Toleranz im Umbruch. Über die Schwierigkeit, tolerant zu sein* [La tolerancia en un momento decisivo. Sobre la dificultad de ser tolerante], en: A. Wierlacher, *op. cit.*, pág. 35.

CONCLUSIONES DE LA CUADRAGÉSIMO SEXTA REUNIÓN DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

PREÁMBULO

1. La Oficina Internacional de Educación, en su calidad de centro especializado de la UNESCO en materia de contenidos, estructuras y métodos de la educación, ha organizado la cuadragésimo sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación en Ginebra, del 5 al 8 de septiembre de 2001.
2. Más de 600 participantes, y entre ellos, 80 Ministros y diez Viceministros de Educación provenientes de 127 Estados Miembros de la UNESCO tomaron parte en los debates, junto con nueve representantes de organizaciones intergubernamentales, de trece organizaciones no gubernamentales y de tres fundaciones.
3. El objetivo de profundizar y hacer prosperar el diálogo a nivel de políticas educativas sobre los problemas y las perspectivas de solución con vistas a mejorar la calidad de la educación para aprender a vivir juntos ha sido alcanzado en gran medida. Las siguientes conclusiones y propuestas de acción sólo resumen la profusión de deliberaciones y de trabajos preparatorios – esto es, el Foro Internet, los mensajes de los ministros, los informes nacionales, las “buenas prácticas” y otros –. Todo el conjunto de quehaceres figurará en el informe final, los informes de los talleres y otros documentos que se publicarán después de la Conferencia.
4. Las presentes conclusiones, adoptadas el 8 de septiembre de 2001, proceden de los debates principales, de las sesiones plenarias así como de los seis talleres que tuvieron lugar durante la Conferencia. Están destinadas a los gobiernos, las organizaciones internacionales intergubernamentales y no gubernamentales, los maestros y organizaciones de la profesión docente, los medios de comunicación y todos los actores de la sociedad civil, los cuales velan por mejorar la calidad de la educación, favorecer el diálogo y desarrollar la capacidad de vivir juntos.

A. LOS DESAFÍOS

5. Dada la enorme complejidad de los problemas que todas las sociedades han de enfrentar, especialmente, la mundialización y las desigualdades inadmisibles dentro de los países y entre ellos, el aprender a vivir juntos, concepto elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, se ha convertido en una necesidad en todas las regiones del mundo.
6. Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos sigue siendo el de garantizar y respetar el derecho a la educación para todos. No obstante, el derecho de los niños y las niñas de acceder libremente a las escuelas dista de ser respetado en el mundo, y en particular, en los países que viven situaciones de guerra, ocupación, violencia e intolerancia.
7. Recurrir a la educación para que ésta recoja los desafíos que se plantean a las sociedades no es un fenómeno nuevo. No obstante, hoy por hoy, las expectativas se están volviendo cada vez más apremiantes, dando la impresión de que la educación puede resolver por sí misma los problemas que existen en los países y a nivel internacional.

8. La educación formal y la educación no formal son instrumentos indispensables para iniciar y promover los procesos sostenibles de construcción de la paz, la democracia y los derechos humanos; sin embargo, ellas no pueden aportar por sí solas soluciones a la complejidad, a las tensiones e inclusive a las contradicciones del mundo contemporáneo.
9. No obstante, es preciso, como se pone de manifiesto en la Declaración de Jomtien y en el Marco de Acción de Dakar, que los esfuerzos a nivel nacional e internacional para desarrollar la educación sean complementados con estrategias globales para la erradicación de la pobreza y la promoción de la participación en la vida política, social y cultural.
10. La realización del objetivo de la educación para todos va más allá del empeño por alcanzar la escolarización universal. En cada país, la búsqueda de la cohesión social, la lucha contra la desigualdad, el respeto a la diversidad cultural y el acceso a una sociedad del saber que puede ser facilitado por las tecnologías de la información y la comunicación, se lograrán por medio de políticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación.
11. Estas políticas han de superar los obstáculos creados por la desigualdad en el acceso, así como por los riesgos de la exclusión en los ámbitos de las lenguas, las ciencias y las tecnologías.
 - En lo que se refiere a las lenguas, cabe observar que numerosos países son multilingües aunque en ellos haya un solo idioma oficial de comunicación.
 - En relación con las ciencias y las tecnologías, en particular aquellas de la información y de la comunicación, la brecha se está ensanchando debido a la desigualdad en el acceso a los avances más recientes.

B. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

12. Por doquier en el mundo se manifiesta la voluntad de numerosos gobiernos y docentes encaminada a adaptar los contenidos, las estructuras y los métodos de la educación ante los desafíos arriba mencionados.
13. Las experiencias de las políticas y las prácticas educativas indican que es necesario enfocar las reformas más como procesos que como productos. Éstas pueden surgir tanto de las decisiones gubernamentales como de las iniciativas de las demás partes implicadas. La forma en que son puestas en marcha, que involucra la movilización de todos los actores, es tan importante como el contenido.
14. En la comunidad internacional comienza a haber ciertos consensos básicos en lo que se refiere a las líneas de acción para promover la capacidad y la voluntad de vivir juntos. Los responsables de las políticas educativas a nivel nacional han expresado claramente su voluntad de proseguir la aplicación de esos acuerdos.
15. La evaluación de los resultados de los procesos de reforma y de las «buenas prácticas» permite vislumbrar tanto algunas condiciones propias de cada contexto cultural como resaltar algunas características comunes.

C. PROPUESTAS DE ACCIÓN

16. Todo el conjunto de prácticas docentes y educativas para «vivir juntos» debería darse a conocer, ser ampliamente difundido y aprovechado para fortalecer las capacidades endógenas de cada país.
17. La formación en materia de diálogo político es indispensable para alcanzar el objetivo principal de mejorar la calidad de la educación para todos.
18. Los procesos de reforma deberían continuarse o emprenderse en las áreas siguientes:

Los contenidos:

- Adaptar los currículos y actualizar los contenidos para que reflejen:
 - los cambios económicos y sociales acontecidos, especialmente, por causa de la mundialización, la migración y la diversidad cultural;
 - a dimensión ética de los adelantos científicos y tecnológicos;
 - a creciente importancia que cobran la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego en la lengua oficial del país así como en una o más lenguas extranjeras;
 - a contribución positiva que podría resultar de la integración de las tecnologías en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollar no sólo abordajes y competencias disciplinarios sino también interdisciplinarios.
- Apoyar y fomentar las innovaciones.
- Velar, en el desarrollo de los currículos, por su relevancia en los planos local, nacional e internacional.

Los métodos

- Promover los métodos de aprendizaje activos y el trabajo en grupo.
- Fomentar un desarrollo integral y equilibrado y preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía activa abierta al mundo

Los docentes

- Facilitar una participación genuina de los docentes en la toma de decisiones en la escuela mediante la formación y otros medios.
- Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar mejor en sus alumnos y alumnas los comportamientos y valores de la solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente, y para respetar la diversidad cultural.
- Modificar las relaciones entre el docente y alumnos y alumnas para responder al cambio de la sociedad.
- Mejorar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente y en las prácticas en las aulas.

Vida cotidiana en las instituciones educativas

- Crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto que propicie el desarrollo de una cultura democrática.
- Dotar a la escuela de un modo de funcionamiento que estimule la participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- Proponer una definición compartida de proyectos y actividades de aprendizaje.

Investigación educativa

- Fomentar la investigación que permita clarificar el concepto de aprender a vivir juntos y sus implicaciones para las políticas y prácticas educativas.
- Promover la investigación sobre la formulación de los contenidos y los métodos de enseñanza relacionados con el aprender a vivir juntos.
- Estimular la realización de estudios comparativos en los contextos subregional, regional y transregional.

19. Relaciones entre los asociados:

Dado que la educación no es la única respuesta al desafío de aprender a vivir juntos, su mejora requiere la contribución no sólo de la escuela sino también de todos los acto-

res implicados. Por consiguiente, es preciso constituir y afianzar asociaciones genuinas con el conjunto de la sociedad: los maestros y maestras, las comunidades, las familias, el sector económico, los medios de comunicación, las ONGs y las autoridades intelectuales y espirituales.

Asimismo, la constitución de asociaciones es necesaria para ampliar el acceso a y el uso efectivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

20. Aprender a vivir juntos requiere de políticas de desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida que comiencen con la educación de la primera infancia y que dediquen especial atención al período de la adolescencia – entre los 12 y los 18 años de edad.

D. COOPERACIÓN INTERNACIONAL

21. El desarrollo de las actividades de la cooperación internacional orientado a mejorar la calidad de la educación para todos para aprender a vivir juntos debería basarse en seis ejes principales:

el fortalecimiento de la Oficina Internacional de Educación como observatorio de las tendencias así como de su función en el desarrollo de bancos de datos y de sistemas de información fácilmente accesibles;

la recopilación de los resultados de la investigación educativa referida al desarrollo de los contenidos y la promoción de estudios comparativos a nivel subregional y regional, así como su difusión internacional;

la creación de redes de cooperación a nivel internacional, regional y subregional que faciliten el intercambio de experiencias y promuevan proyectos conjuntos a fin de fortalecer las capacidades endógenas;

la formación de los decisores de los sistemas educativos en materia del diálogo político con el fin de promover la definición de objetivos convergentes, la búsqueda de consenso y la movilización de los actores;

la experimentación de nuevas modalidades de asistencia técnica proporcionadas por los organismos de cooperación bilateral o multilateral, a fin de tener en cuenta no sólo la colaboración Norte–Sur sino también la de Sur–Sur;

el fortalecimiento de las asociaciones entre la UNESCO y otros organismos intergubernamentales relevantes.

E. EL PAPEL DE LA UNESCO Y DE SUS INSTITUTOS ESPECIALIZADOS

22. Las conclusiones de la cuadragésimo sexta reunión de la Conferencia Internacional de Educación son transmitidas a la trigésimo primera sesión de la Conferencia General de la Organización con el fin de que se tengan en cuenta para enriquecer el proceso de reflexión y afianzar, a corto, mediano y largo plazo, los programas de acción de la UNESCO, de su Oficina Internacional de Educación y de los demás institutos especializados con vistas a mejorar la calidad de la educación.

UN ESTUDIO SOBRE

LA INTERACCION EN EL AULA

EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

DE LA REPUBLICA UNIDA

DE TANZANIA

Kalafunja Mlang'a O-saki y Augustine Obeleagu Agu

*La enseñanza es fundamentalmente una actividad
política en la que cada docente toma parte,
por voluntad o por omisión
(Cochran-Smith, 1991).*

Versión original: inglés

Kalafunja Mlang'a O-saki (República Unida de Tanzania)

Profesor Adjunto del Departamento de Programas Educativos y Docencia, Universidad de Dar es Salam. Se desempeñó como docente en escuelas secundarias y como administrador en diversas escuelas en Tanzania, antes de ocupar el cargo de profesor de Ciencias de la Educación y de Programas Educativos en la Universidad de Dar es Salam, donde también fue director del Departamento de Programas Educativos y Docencia durante seis años. Sus trabajos de investigación y escritos giran en torno al desarrollo y la evaluación de programas escolares, los estudios sobre el aula, la ciencia y la educación medioambiental.

Augustine Obeleagu Agu (Nigeria)

Director del Programa de Recursos Humanos, UNICEF, Accra, Ghana. Trabajó como responsable de Programas Educativos para la UNICEF en Tanzania, Zanzíbar y Somalia. Antes de integrar el UNICEF, se desempeñó como profesor de Administración, Planificación y Análisis de Políticas en el Departamento de Gestión Educativa, Universidad de Ibadan, Nigeria. Sus trabajos de investigación y escritos abordan temas de educación, derechos humanos, política educativas, género e implementación de políticas.

Introducción

En el presente estudio se examina la interacción de los niños en el marco de las actividades pedagógicas y extracurriculares en las escuelas. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño entró en vigencia en 1990. Además de los artículos sobre los temas tradicionales de protección y asistencia, la Convención comprendía una serie de disposiciones relativas al derecho de participación de los niños, incluidas la libertad de expresión – particularmente en cuanto a asuntos que los afectan directamente –, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y la libertad de asociación y de reunión.

Uno de los objetivos fundamentales de la Convención es fomentar el desarrollo pleno del potencial de cada niño, más allá de su raza, sexo o clase social. Con respecto al sexo, se trata de reforzar el papel de las niñas y asegurar una igualdad de trato y de oportunidades tanto en el hogar, donde suele germinar la desigualdad, como en la escuela, donde se permite su desarrollo.

Los docentes de la escuela primaria llevan a las aulas sus diversas tradiciones y creencias sobre los derechos sexuales. La conducta de sus estudiantes depende en gran medida de lo que ellos les dicen y del ámbito escolar. Por consiguiente, es muy probable que las creencias y prácticas de la mayor parte de los docentes en la escuela primaria refuercen los estereotipos sexuales y la tendencia a violar los derechos fundamentales del niño. Esto ocurre tanto durante el proceso de enseñanza como en las actividades extracurriculares. En los últimos veinte años, investigadores y especialistas han constatado que el intento de lograr la igualdad entre los sexos en la educación constituye un elemento esencial para que se la respete en la edad adulta, y que esto debe integrarse dentro de la dinámica cotidiana del aula (Gallas, 1998).

El argumento central del presente estudio es que el desarrollo infantil es un proceso de interacción entre padres, niños y docentes, y entorno estudiantil. El desarrollo infantil se produce dentro de un campo culturalmente determinado, donde las características psicológicas en evolución de los niños constituyen respuestas a las circunstancias físicas, culturales y sociales, a los desafíos y obstáculos con los que se enfrentan.

Este trabajo cobra particular importancia en vista de la escasez de información existente en la República Unida de Tanzania sobre la interacción de quienes participan en el proceso educativo. Dicha interacción incide directamente en la participación de los niños en las actividades escolares. Nos consta la manera como las características de la sociedad repercuten en los comportamientos adoptados dentro del recinto escolar. La comunidad, el distrito y la nación rodean el aula, acotando e influyendo en lo que allí ocurre. Estas influencias se observan en los programas nacionales centralizados y en las reglamentaciones institucionales (Apple, 1996; Gore, 1995; Carnoy, 1984), pero sólo pueden concretarse en la realidad a través de las acciones y decisiones de los niños y los docentes. Sin embargo, y por más explícitos que sean los programas y las reglamentaciones de la Convención de los Derechos del Niño y demás acuerdos internacionales, una vez cerrada la puerta del aula, todo pasa a depender de la negociación de las relaciones de poder instau-

radas por quienes están adentro (Manke, 1997). Por consiguiente, en cualquier estrategia destinada a potenciar la participación de los niños y su capacidad de aprendizaje se debe tomar en cuenta lo que ocurre específicamente dentro de la clase.

Muy sutilmente, las influencias de la sociedad operan en el aula a través de los individuos, porque han moldeado a cada uno de ellos. Es importante constatar que dichas influencias son observables sólo cuando docentes y alumnos llevan a cabo acciones concretas en el aula. En esto radica el punto central del presente estudio. Las aulas representan comunidades dialógicas (Bakhtin [Bajtin], 1986), donde la comprensión de los textos y las relaciones sociales se forjan colectivamente con el conocimiento y la asistencia de los docentes. Ya lo señala Giroux:

La práctica pedagógica representa una experiencia política particular, ya que constituye un ámbito cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan, dando lugar a prácticas históricamente específicas de reglamentación moral y social [...]. Esta problemática revela la necesidad de plantearse cómo se producen, oponen y legitiman las experiencias humanas dentro de la dinámica de la vida cotidiana en el aula (Giroux, 1985, pág. 23).

Para saber cómo se producen, oponen, reproducen y legitiman las experiencias humanas durante el proceso de enseñanza en la clase se examinaron los siguientes puntos:

- Las características de la interacción entre docentes y alumnos (niñas y varones) en el aula.
- Las opiniones de los docentes sobre el papel de varones y niñas en la vida escolar.
- El tipo de tareas que los padres y docentes encargan a varones y niñas en el hogar y en la escuela.
- Los juegos y las actividades de esparcimiento para los niños.
- Los aspectos de la escolaridad que no satisfacen a los alumnos.

El análisis de estas cuestiones permitirá determinar en qué medida y con qué grado de profundidad se garantizan los derechos de participación de los niños.

El proceso de investigación

METODO

Se empleó para el estudio una metodología cualitativa que consistió en los siguientes elementos:

- Observación de los procesos de interacción en el aula.
- Entrevistas con docentes.
- Grupos de discusión constituidos por varones y niñas para obtener precisiones e interpretaciones surgidas de la observación.
- Análisis de materiales pedagógicos, incluidos los cuadernos de los alumnos destinados a las tareas escolares y a las tareas de los docentes.

MUESTREO

El muestreo se estructuró sobre la base de la configuración administrativa y política de la República Unida de Tanzania. Se estudiaron veinte escuelas en cuatro distritos: Musoma, Kisarawe y Kinondoni (en la parte continental de Tanzania), y Zanzíbar (una de las islas). El país se compone de 113 distritos en la parte continental y 10 distritos en la parte insular. La selección de distritos se hizo según criterios de conveniencia, de facilidad de contacto, de información disponible sobre las condiciones educativas en los distritos y de equilibrio regional. Teníamos conciencia de las limitaciones que suponía no adoptar la técnica científica de muestreo aleatorio. No obstante, consideramos que el hecho de trabajar en zonas conocidas y de acceso relativamente fácil justificaba esta decisión.

En cada distrito se seleccionaron aleatoriamente cinco escuelas, 20 directores y 60 docentes (hombres y mujeres). Por otra parte, intervinieron unos 1.100 alumnos, lo que equivale aproximadamente a 55 alumnos por escuela. Los alumnos estaban en el tercer año (unos 400), el quinto año (unos 400) y el sexto y séptimo año (unos 300). La lista de escuelas se detalla en el Cuadro 1.

CUADRO 1: Escuelas seleccionadas para el muestreo

	DISTRITOS			
	Musoma	Kisarawe	Kinondoni	Zanzíbar
Escuelas	Makore	Chanzige	Oysterbay	Darajani
	Kigera	Madugike	Kibamba	Jangombe
	Kiagata	Msanga	Mtakuja	Mwanakwerekwe
	Suguti	Chole Samvula	Lugalo	Nungwi
	Kasoma		Ukombozi Mlimani	Jendele

Fuente: O-saki, 1999.

Instrumentación

El estudio se basó en el uso de cinco instrumentos principales:

- El registro de observaciones de la clase junto con la hoja de observaciones realizadas tras las entrevistas con los docentes.
- Preguntas hechas en los grupos de discusión y observaciones recogidas.
- Una lista de control de las entrevistas con los directores de las escuelas.
- Guías de análisis de libros de texto.
- Una lista de control de los cuadernos de los estudiantes.

Los instrumentos fueron elaborados en julio de 1998, y validados y revisados con la intervención de expertos. Fueron utilizados durante tres días en la escuela primaria

de Mlimani en Dar es Salam en el tercer, quinto y séptimo año, pudiéndose confirmar su fiabilidad. El registro de observaciones de la clase fue empleado con cuatro asistentes de investigación. Los otros instrumentos se emplearon durante los meses de agosto y septiembre de 1998 en las 20 escuelas seleccionadas.

CARACTERISTICAS DE LA INTERACCION OBSERVADA EN EL AULA

Las observaciones se realizaron en el tercer, quinto, sexto y séptimo año y en todas las materias dictadas, incluidos inglés, matemáticas, kiswahili, estudios sociales, economía local y ciencias. Se obtuvo el modelo siguiente.

Distintos tipos de directivas y órdenes impartidas por los docentes a los alumnos

Los métodos de enseñanza son relativamente ortodoxos. Los docentes se colocan delante de la clase y “enseñan”, es decir que exponen los temas con múltiples preguntas destinadas a la memorización de datos. Las lecciones suelen ser cortas y terminarse con ejercicios escritos. Ciertos docentes consideran que la corrección de exámenes limita el tiempo de contacto pedagógico con los niños y otros tantos no corrigen regularmente los cuadernos de ejercicios, privando así a los alumnos de la posibilidad de conocer los resultados de su trabajo. El principal método de aprendizaje consiste en responder las preguntas de los maestros, individual o colectivamente. El segundo método más empleado es escribir en el pizarrón o en los cuadernos.

Los docentes tendían a hacerles preguntas difíciles a los alumnos varones, reservando para las niñas las preguntas más sencillas. En una clase, por ejemplo, una maestra de inglés les pidió a los varones que construyeran oraciones y a las niñas que las leyeran en voz alta. Más aún, en la mayoría de las clases pudimos constatar que por cada cinco a ocho preguntas dirigidas a un varón, se hacía una sola a una niña. Sin embargo, la mayoría de los docentes entrevistados afirmaron que no tenían la intención de excluir a las niñas, aunque creían que éstas eran menos activas. En las escuelas urbanas, donde predominaban las mujeres entre los docentes, se observó que preguntaban más a las niñas, a tal punto que algunos alumnos varones se quejaron durante las entrevistas porque ciertas maestras “no les daban la oportunidad de intervenir”. Cuando se le preguntó por qué favorecía a las niñas, una maestra respondió: “Las niñas trabajan mejor y están más atentas, mientras que los varones quieren jugar todo el tiempo y muchas veces no prestan atención.”

Disposición del mobiliario y ubicación de los alumnos en el aula

La disposición del mobiliario desalentaba los desplazamientos en el aula y la interacción entre los niños, lo cual dificultaba la participación. Las escuelas relativamente mejor equipadas disponían de pequeñas aulas atestadas de alumnos, donde los pupitres estaban hacinados y colocados en hilera frente al pizarrón. En las escuelas más desfavorecidas, algunos pupitres estaban en mal estado y muchos de los alum-

nos, especialmente las niñas, estaban sentados en el piso. Al frente de la clase había un pequeño escritorio para el docente ubicado entre los niños y el pizarrón, cerca de la puerta. La salida del aula estaba rigurosamente controlada y los desplazamientos dentro de ella resultaban difíciles. Se disuadía la conversación entre los alumnos, salvo durante actividades dirigidas por el docente.

La ubicación de los alumnos en el aula variaba de una escuela a otra. En la mayoría de las escuelas rurales, especialmente en los distritos de Musoma, Kisarawe y Zanzíbar, las niñas y los varones se sentaban separados. En las entrevistas, las niñas se quejaban de que los varones las molestaban cuando se sentaban cerca de ellos. En la mayoría de las escuelas urbanas, las niñas y los varones se sentaban juntos. Cuando se los interrogó al respecto, los docentes de la Escuela Primaria de Mlimani respondieron que, en un taller reciente sobre educación mixta, se había aconsejado que “los varones y las niñas se sentaran todos juntos”.

Corrección y evaluación del trabajo escolar

Al examinar los cuadernos y libros de ejercicios se constató que la mayoría de los docentes casi no comunicaba a los alumnos sus impresiones sobre el trabajo realizado, impidiendo de esta manera que se estableciera un diálogo mutuo. Sólo algunos de los libros de ejercicios contenían comentarios del docente para ayudar a los alumnos a mejorar su trabajo o para estimularlos si estaba bien hecho. Algunos niños se mostraron deseosos de recibir comentarios alentadores o las indicaciones necesarias para mejorar. En la mayoría de las escuelas se daban pocos deberes, bajo el pretexto de la falta de libros de texto o de ejercicios (en escuelas rurales) o alegando que en clases muy pobladas (en escuelas urbanas) resultaba difícil corregir deberes.

COMO PERCIBEN LOS DOCENTES EL PAPEL RESPECTIVO DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL AMBITO ESCOLAR

Un número elevado de docentes expresó una arraigada convicción de que los varones eran intelectualmente más activos que las niñas por diversas razones:

- Los varones disponían de más tiempo para estudiar que las niñas, que debían realizar más tareas domésticas.
- Las niñas solían ser tímidas, reservadas y sumisas a causa del contexto familiar.
- Para la mayoría de las niñas de zonas rurales resultaba más importante casarse y tener hijos que educarse.

Por consiguiente, los docentes concluían que los varones tenían mayor aptitud para responder a las preguntas. Otros docentes (principalmente mujeres y en escuelas urbanas), aunque en número minoritario, consideraban que las niñas poseían aptitudes iguales o incluso superiores a las de los varones.

ASIGNACION DE TAREAS EN LA ESCUELA SEGUN EL SEXO

Estas tareas pueden dividirse en dos categorías: de liderazgo escolar y no académicas.

Tareas de liderazgo escolar

En la mayoría de las escuelas, los líderes (monitores) eran designados por los docentes, a pesar de las disposiciones gubernamentales según las cuales debían ser votados. En general, los docentes preferían que los varones más fuertes fueran monitores. Se observó que desde hacía años los monitores eran casi siempre varones asistidos por niñas. Aunque en Zanzíbar había monitores de ambos sexos, los docentes conferían más poder y responsabilidades a los varones que a las niñas. En consecuencia, las niñas se veían a sí mismas como asistentes de los monitores varones, o bien ocupaban un puesto nominal sin la posibilidad de ejercer autoridad o de dirigir a los demás.

Tareas no académicas

Muchos niños realizaban trabajos no académicos en las escuelas. En las escuelas rurales, esas tareas estaban divididas en tres categorías: *unisex* (para niñas y varones indistintamente) sólo para varones y sólo para niñas. Las tareas *unisex* incluían: juntar leña para los docentes; limpiar la escuela, incluyendo el barrido y fregado de los pisos; regar el jardín y cortar el césped; recolectar la cosecha interna de la escuela; recoger piedras (Musoma), cal (Kisarawe) o corales (Zanzíbar) para la construcción, y transportar ladrillos y otros materiales de construcción a los aldeanos que habían pagado al director de la escuela por el servicio.

Las tareas realizadas específicamente por varones comprendían: transporte de leña a la casa de los docentes, reparación y construcción de letrinas y cocinas para los docentes, trabajo en las granjas de los docentes y traslado de cereales, como por ejemplo el *udaga* (mandioca mezclada con mijo) a las plantas de molienda. A las niñas se les pedía que extrajeran agua para los docentes, trituraran arroz, maíz y mandioca, y llevaran leña y carbón para vender a los aldeanos. Estas tareas revisten las características de trabajo infantil. El grado de explotación al que están expuestos los alumnos utilizados por los docentes como mano de obra barata, especialmente las niñas, pudo observarse claramente en el caso de Kisarawe (véase Cuadro 2).

Un estudio sobre el tiempo dedicado a tareas educativas en las escuelas primarias de Tanzania resultaría revelador. Una mirada crítica de las tareas realizadas por varones y niñas da cuenta de que las niñas consagran más tiempo que los varones a las actividades extracurriculares, porque la mayor parte de éstas son para los docentes y no para la escuela. Son actividades que se llevan a cabo generalmente mientras los demás alumnos estudian. Durante las entrevistas, los niños manifestaron su disconformidad con el hecho de que los docentes los usaran como mano de obra, especialmente en horas de clase, cuando se suponía que debían estar aprendiendo. En una entrevista con un grupo de discusión, algunas de las niñas dijeron lo siguiente:

Estamos hartas de tener que ir siempre a buscar agua y lavar la ropa de los maestros. ¿Por qué no lo hacen sus esposas e hijas? Nosotras ya lo hacemos en nuestras casas, y llegamos a

CUADRO 2. Tareas realizadas por alumnos en una escuela de Kisarawe. Sexto año

Tareas realizadas por varones	Tareas realizadas por niñas
1. Desbrozar las granjas de los docentes	1. Cocinar para los docentes
2. Limpiar el recinto escolar	2. Transportar agua para los docentes
3. Colocar piedras	3. Lavar los platos para los docentes
4. Fabricar techos de paja	4. Juntar leña para los docentes
5. Juntar leña para los docentes	5. Hacer compras para los docentes
6. Limpiar los baños de la escuela	6. Limpiar las casas de los docentes
7. Limpiar las aulas	7. Juntar piedras
8. Fabricar ladrillos	8. Barrer las aulas
9. Cavar hoyos para letrinas	9. Limpiar los baños
10. Plantar césped	10. Plantar césped
11. Pintar piedras	11. Pintar piedras
12. Juntar piedras	12. Recolectar verduras para los docentes
13. Transportar agua para los docentes	13. Limpiar el despacho del director
14. Juntar arena	14. Juntar arena
15. Labrar la tierra para los docentes	15. Triturar granos para los docentes
16. Juntar postes para la construcción	16. Moler cereal para los docentes
17. Recoger papel desechado	17. Recoger papel desechado

Fuente: O-saki, 1999.

la escuela cansadas, con la esperanza de aprender algo. Pero nos sacan constantemente de la clase para cocinar cuando hay invitados, ir a buscar agua, moler *udaga* [...]. Algunas de nosotras empezamos a pensar que sería mejor abandonar la escuela y hacer estas tareas para nuestras propias familias, sabiendo que así al menos contribuimos al desarrollo de nuestro hogar. (Niñas del sexto y séptimo año en la escuela primaria de Kasoma, agosto de 1998.)

En la mayoría de los casos, se les pedía a las niñas de más edad que llevaran a cabo estas tareas. De algún modo, esto repercutía negativamente en sus resultados de sexto y séptimo año. Además, se exponían a abusos sexuales por parte de los docentes, ya que pasaban más tiempo en sus casas que en la clase. Este factor incidió en el índice de abandono escolar en el quinto año.

JUEGOS Y ACTIVIDADES RECREATIVAS

Con la única excepción de dos escuelas primarias urbanas – las de Darajani y Ukombozi, en Zanzíbar y Dar es Salam respectivamente –, todos los establecimientos que se visitaron disponían de espacios abiertos y de un campo de fútbol dentro del recinto escolar. Una característica común a la mayoría de las escuelas estudiadas y, en general, a todas las escuelas en la República Unida de Tanzania es ver a los alumnos jugando casi todo el tiempo. Las niñas practican juegos tales como el *rede*, *kidali*, *makidamakida*, *sheki*, *baba*, *mdogo*, *kuruka kamba* o *running*. Se trata de juegos locales que pueden adaptarse en función del espacio disponible.

Los varones utilizaban poco los espacios abiertos pequeños; la mayor parte de sus actividades – principalmente el fútbol, el vóleybol y las carreras a pie – se llevaban a cabo en el campo de fútbol, que en casi todas las escuelas hace las veces también de terreno para las pruebas de atletismo. Se observó que los campos de fútbol estaban bien cuidados, lo cual daba constancia de un uso frecuente. Sin embargo, el material deportivo era inexistente o se hallaba en mal estado.

La mayoría de los docentes entrevistados no expresó ninguna opinión sobre las actividades deportivas practicadas por los alumnos. Muchos niños se mostraron disconformes con las limitaciones en materia de actividades recreativas o deportivas.

MOTIVOS DE DESCONTENTO ENTRE LOS ALUMNOS CON RESPECTO A LA ESCUELA

Cuando se indagó sobre los motivos de descontento con respecto a la escuela, los alumnos se quejaron de los castigos corporales, del trabajo infantil, de la conducta negativa de los docentes, de las agresiones entre los propios niños, de la deficiencia de las instalaciones básicas en las escuelas y de las escasas posibilidades de participación.

Castigos corporales

Los niños dijeron que eran objeto de agresiones verbales y que recibían demasiados castigos, a veces corporales como el de la palmeta. Se quejaron de que los docentes les pegaban por no saber responder una pregunta o por llegar tarde, incluso si vivían lejos, y de que se penalizaba a la clase entera por la mala conducta de un solo alumno.

Trabajo infantil

Los niños dijeron que debían trabajar para los docentes: cocinar y hacer compras, realizar tareas domésticas como buscar agua y leña, planchar y moler maíz. También debían cocinar gachas de avena para la escuela durante las horas de clase, realizar actividades comerciales, como la venta de comida, y llevar a la escuela instrumentos de limpieza y de jardinería, tales como escobas y azadas.

Conductas negativas de los docentes

Los alumnos se quejaron de diversas conductas de los docentes, entre ellas:

- Pedir dinero a los alumnos sin entregar recibos.
- Segregar a los alumnos según el nivel de inteligencia.
- No presentar debidamente a personas visitantes o a miembros del Parlamento ocasionalmente presentes en las aulas.
- No respetar los horarios de las lecciones.
- No justificar los gastos e ingresos (relacionados con el producto de las cosechas realizadas por los niños para el sostén de la escuela).
- Mantener relaciones sexuales con alumnos.

- Privilegiar a los hijos de docentes.
- Ir a clase en estado de ebriedad.
- No enseñar nada en clase.
- No distribuir libros de texto entre los alumnos.
- Usar vestimenta impúdica.
- Retener el boletín académico a los alumnos que no aportaron dinero en las colectas escolares.
- No dictar todas las lecciones en inglés.
- Perder libros en sus despachos.

Agresiones entre los niños

No se toman suficientes medidas para impedir que los niños maltraten a otros niños. Los distintos tipos de abuso incluían: la agresión de los varones contra las niñas por responder preguntas en clase o denunciarlos por hacer ruido, los robos entre alumnos y los insultos dirigidos a las niñas por parte de los varones.

Deficiencia de las instalaciones básicas

- Número insuficiente de retretes, falta de puertas y malas condiciones higiénicas, a pesar de las colectas hechas específicamente para el mantenimiento de las instalaciones sanitarias.
- Clases demasiado numerosas y escasez de pupitres, lo cual obliga a los niños a sentarse en el piso.
- Un sistema de sesiones dobles que reduce el tiempo destinado a las lecciones.
- Falta de cercas alrededor del recinto, lo cual permite el acceso fácil de intrusos que pueden causar daños a las instalaciones o amenazar a los alumnos.
- Carencia de libros, juegos e instalaciones recreativas.

Escasas posibilidades de participación

No se les permitía a las niñas arreglarse el cabello y disponían de escaso tiempo para jugar; los docentes y padres no escuchaban las opiniones de los alumnos, y los niños debían asistir a clase en días feriados y sábados.

Otros problemas

Los niños también emitieron quejas que no entran dentro de ninguna de las categorías mencionadas. Estas quejas se manifestaron durante las entrevistas con los grupos de discusión y giraron en torno a la contaminación del recinto escolar por la presencia de comerciantes, la prohibición de comprar comida en la escuela cuando tenían hambre, la obligación de llegar a las 6.30 de la mañana, el hecho de que algunas niñas se tuvieran que casar antes de concluir el ciclo escolar y la desigualdad en la repartición de tareas escolares y domésticas entre ambos sexos.

Discusión

LAS CARACTERISTICAS DE LA INTERACCION EN EL AULA

Se puede constatar a través de los datos recogidos que la presencia de los niños en la escuela va disminuyendo a medida que avanzan desde el cuarto hasta el séptimo año. Esto ocurre frecuentemente en los distritos de carácter más rural, tales como Musoma, Kisarawe y la zona rural de Zanzíbar. Las razones son múltiples, pero uno de los factores más importantes es que los niños tienen demasiado trabajo en la casa. Tanto los varones como las niñas sufren de un exceso de trabajo, y como lo señaló Shuma (1980), esto fomenta el abandono escolar. Shuma observa que, además, intervienen otros factores, tales como los valores tradicionales, las malas relaciones familiares, las familias monoparentales y el deseo de casar a las hijas lo antes posible. Los factores familiares han sido mencionados igualmente en otros estudios (Raju, 1973; Blackmore, 1981; Zimba, 1996). En otras partes de África también se comprueba que el índice de abandono es mayor entre las niñas. Son varias las razones invocadas: las enfermedades, la falta de apoyo de los padres, la pereza general y la falta de disciplina, como se pudo observar en Guinea (Carron y Chau, 1996).

En distritos como el de Pangani (Nkhoma, 1979), las dificultades económicas llevan a que los niños sean utilizados como mano de obra barata para complementar los ingresos familiares. Hemos podido comprobar estos hechos a través de nuestro estudio. El problema específico que afecta a las niñas es el exceso de trabajo y la falta de apoyo de los padres, quienes no consideran necesaria su educación (Ndimba, 1994).

Sean cuales fueren los factores, el problema del abandono escolar debe ser encarado desde una perspectiva mucho más amplia. Muchos alumnos abandonan los estudios porque sienten que las escuelas no cumplen debidamente con su función y que podrían aprovechar mejor el tiempo haciendo otras cosas. Esto se observó en el distrito rural de Musoma, donde los alumnos dejaban la escuela para dedicarse a la pesca, al cuidado del ganado o a fundar una familia. En una escuela primaria de Musoma, un joven abandonó la escuela en el sexto año para dedicarse a la pesca en el Lago Victoria. Convenció a una alumna de quinto año de que abandonara también para casarse con él. Cuando terminó la temporada alta, pidió autorización para regresar a la escuela. Se le permitió discretamente el reingreso, pero sin su compañera, contraviniendo así las disposiciones ministeriales.

El índice global de abandono en el distrito era de aproximadamente 30%. En algunas escuelas de localidades con mucha actividad económica, este porcentaje alcanzaba el 50%. El problema del abandono escolar es grave incluso en países desarrollados como Canadá, donde se registra entre 30 y 35% de abandono (Levin, 1990). Como lo señala Coleman (1993), el problema del abandono de los estudios afecta tanto a los individuos, puesto que no pueden participar plenamente en la economía, como a la sociedad en su conjunto, porque no todos sus ciudadanos son productivos. Es difícil que se desarrolle la competitividad en las actividades econó-

micas, ya se trate de la pesca, la cría de ganado o la agricultura, en una sociedad donde exista un alto grado de abandono escolar.

Efectivamente, cuesta entender por qué un alumno seguiría asistiendo a clase en las condiciones observadas en el presente estudio. En escuelas rurales, los docentes otorgan una importancia mínima al trabajo en clase y se concentran más en utilizar a los alumnos como mano de obra doméstica y escolar barata, dejando sin energías a los niños. Aunque en la teoría de la Educación para la Autonomía se hace hincapié en la educación y el trabajo, también se preconiza la sustitución del trabajo manual por el aprendizaje académico, que es lo que se observó en la mayoría de las escuelas rurales. Donde las niñas realizaban esas tareas durante casi todo el horario escolar se generaba una pérdida de motivación. Y el hecho de que las preguntas interesantes estuvieran dirigidas a los varones mientras las niñas realizaban ejercicios más fáciles o tareas no académicas demuestra que los docentes no están educados y sensibilizados en lo que a la igualdad de los sexos se refiere. En parte, los docentes se conducen así de manera inconsciente, pero el impacto a largo plazo en las niñas es profundo y nocivo. Cuando los niños son excluidos del proceso de aprendizaje y discriminados por razones de sexo, clase social, raza u otras se produce una repercusión negativa en la autoestima. Desarrollan mecanismos de defensa y se niegan a trabajar o, usando las palabras de Coleman (1993), “van desapareciendo” de la escuela. En los distritos rurales, los varones se iban volcando a actividades alternativas tales como la pesca o la agricultura. Las niñas se hallaban en una situación difícil cuando abandonaban la escuela, porque no podían pescar, normalmente no poseían ganado y si labraban la tierra, ésta era de los padres. Por tanto, eran fácilmente tentadas a casarse tempranamente, tener hijos y ocuparse de las propiedades familiares. La mayoría de las veces, las niñas que se casaban tempranamente lo hacían como primera esposa de compañeros que también abandonaban los estudios para sostener una casa pobre, o bien con hombres polígamos de más edad, en calidad de segunda o tercera esposa. Los varones que completaban los estudios preferían contraer matrimonio con niñas que también habían terminado el ciclo escolar.

En las escasas escuelas urbanas donde las niñas recibían un trato positivo, sus resultados eran perceptiblemente mejores y más padres trataban de enviar allí a sus hijos. Esto se puso de manifiesto en las escuelas urbanas en localidades tales como Oysterbay y Mlimani en Dar es Salam, donde en algunas clases con un promedio de sesenta alumnos había 70% de niñas. El número de niñas es elevado en esas escuelas por dos razones: primeramente, los padres suelen ser instruidos y tener empleo, y confían en que el tiempo pasado en la escuela estará esencialmente consagrado a la educación. Algunos padres incluso revisan regularmente los cuadernos de ejercicios de sus hijos para verificar que los docentes los hayan corregido. En segundo lugar, el gobierno se interesa más por establecimientos que reciben a los hijos de funcionarios gubernamentales.

Todo esto hace que los docentes en las escuelas urbanas sean más cuidadosos cuando se trata de emplear a los alumnos como mano de obra barata. En cambio, lo que suelen hacer es vender artículos en la escuela para complementar sus ingresos y, a veces, obligan a los niños a comprar sus mercaderías, que consisten en cacahuetes,

patatas fritas, zumos de fruta, helados y otras porquerías. Secretamente piden la colaboración de algunos alumnos para vender la mercadería a los demás alumnos.

En muchos casos, son las niñas quienes venden los artículos durante los recreos, lo cual les impide descansar antes de comenzar la lección siguiente. Este problema requiere un estudio más profundo para determinar su efecto sobre el espíritu de la escuela, sobre la interacción entre docentes y alumnos y sobre la socialización. Como consecuencia de esto, incluso en zonas urbanas, los padres de familias más pudientes han comenzado a enviar a sus hijos a las escuelas primarias privadas que están proliferando, donde la escolaridad cuesta hasta cuarenta veces más que en las escuelas públicas. Los establecimientos ofrecen a cambio transporte escolar, almuerzos y/o refrigerios, más atención individual y una educación en lengua inglesa. En un reciente estudio sobre escuelas secundarias privadas (O-saki, 1999) se constató que aunque las condiciones varíen en estas escuelas, son siempre infinitamente mejores que en las escuelas estatales. Tal es la realidad del clima de economía liberalizada que se introdujo en 1985 y que ha dado por resultado una sociedad dividida en categorías socio-económicas, cuyas consecuencias pueden resultar desastrosas para el país.

Con respecto a las condiciones materiales, los pupitres en las aulas se siguen colocando en hilera, sobre la base del modelo antiguo, aun cuando el número de alumnos es bastante reducido, como ocurre en la escuela primaria de Kiagata. Los pupitres están orientados en el mismo sentido y llenan el aula entera, dejando poco espacio para los desplazamientos o para la interacción mediante discusiones grupales, debates o juegos de roles, de simulación o teatrales.

Se ha realizado una investigación exhaustiva sobre la calidad de la enseñanza. Los resultados indican generalmente que la plena participación de los alumnos y un empleo racional del tiempo destinado a la enseñanza son factores cruciales que contribuyen al rendimiento y a la autoestima de los estudiantes. El clima que reina en el aula es también un elemento clave. Esto depende, entre otras cosas, de las relaciones existentes entre docentes y alumnos, de la corrección del trabajo escolar, de la planificación eficaz de las etapas de aprendizaje y de un ritmo de enseñanza adaptado (Haertel, Walberg y Haertel, 1981; Wang, Haertel y Walberg, 1994). La disposición de las aulas en ciertas escuelas urbanas, donde se mezclaban alumnos de ambos sexos y se los sentaba unos frente a otros, fomentaba un aprendizaje más activo y aumentaba la autoestima. Esta medida bien podría adoptarse en zonas rurales. Resulta clara la necesidad de establecer aquí un programa de capacitación en servicio basado en la práctica tutorada y la reflexión. Se puede brindar así a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre los factores que estimulan el aprendizaje, explorar la manera de facilitar el proceso de aprendizaje, analizar ejemplos y utilizar diversas técnicas con evaluaciones de los resultados de cada una y de su eficacia en el aula. Ya se ha mejorado la capacidad pedagógica de muchos docentes con este modelo de acompañamiento (Showers y Joyce, 1996).

Es necesario rectificar la creencia que tienen muchos docentes de que las niñas son menos activas intelectualmente. Se sabe que las niñas pueden obtener resultados iguales e incluso superiores a los de los varones. Este hecho ha sido comprobado en Inglaterra y en otros lugares, en matemática y otras áreas. Se ha demos-

trado que las niñas obtienen mejores resultados en algunas escuelas urbanas donde reciben más incentivos de parte de los docentes. En los últimos cuatro años, en la Escuela Primaria de Mlimani en Dar es Salam, el número de niñas seleccionadas para ingresar en la escuela secundaria sobre la base de los resultados del examen final de la escuela primaria (Primary School Leaving Examination o PSLE) ha sido frecuentemente superior al de varones.

Las tareas asignadas respectivamente a varones y niñas reflejan también una discriminación y podrían repartirse de otra manera. Las niñas poseen la misma facultad que los niños para asumir una función de liderazgo en la escuela, y hace falta aumentar la cantidad de programas destinados a docentes en los que se tienda a superar la discriminación sexual. Los estudiantes que desempeñan funciones de liderazgo adquieren experiencia y conocimientos considerables que contribuyen a aumentar su experiencia en general. La posibilidad de asumir estas funciones debería brindarse a los alumnos de ambos sexos por igual.

El gobierno debe tomar medidas para erradicar la práctica de usar a los alumnos como mano de obra barata. Resulta irónico constatar que los niños asisten a la escuela ante todo para trabajar para los docentes y sus amigos, mientras que en las campañas mundiales de la Organización Internacional del Trabajo y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia se condena la práctica de emplear a niños como mano de obra barata en fábricas y granjas. Es necesario crear programas de capacitación que permitan a los docentes adquirir conciencia del daño que sufren estos niños cuando en lugar de aprender están siendo utilizados como mano de obra barata. Debe aplicarse una legislación que garantice a los niños la creación de un marco educativo adecuado. Algunos docentes pueden estar interpretando erróneamente el concepto de Educación para la Autonomía aplicado a la educación y el trabajo. Mosha (1991) hace un análisis acertado de la acepción incorrecta que se le da al concepto de trabajo en dicho contexto. El trabajo se refiere aquí a las tareas de aprendizaje, y no a la mano de obra barata.

A través de este estudio se constata también la necesidad de prever espacio y tiempo para las actividades recreativas. Aunque en algunas escuelas existen instalaciones para practicar deportes como el fútbol o el baloncesto, en la mayoría escasean los equipos necesarios. La participación en más actividades de tipo recreativo volvería más amena la vida escolar para los niños.

Conclusiones

Son muchas las lecciones que surgen de este estudio para quienes elaboran y aplican programas para la escuela primaria en la República Unida de Tanzania y en otros países similares. Se necesitan programas de capacitación apropiados que permitan a los padres y docentes desempeñar mejor su papel de educadores en el mundo de hoy, inciten a los varones y las niñas a aprender y a participar activamente, y contribuyan a reducir el índice de abandono escolar. El futuro de toda nación depende de una educación adecuada y accesible a varones y niñas por igual.

Referencias

- Apple, M. 1996. *Cultural politics and education* [Política cultural y educación]. Nueva York, Teachers College Press.
- Bakhtin [Bajtin], M.M. 1986. *Speech genres and other late essays* [Géneros de discurso y otros ensayos posteriores]. Traducido por V.W. McGee y editado por C. Emerson. Austin, Texas, University of Texas Press.
- Blackmore, K.A. 1981. *A sociology of education for Africa* [Una sociología de la educación para África]. Worcester, Reino Unido, Dolings & Sons.
- Carnoy, M. 1984. The dialogic of education: an alternative approach to education and social change in developing countries [La dialógica de la educación: un enfoque alternativo de la educación y del cambio social en países en desarrollo]. En: Cumbert, E., (comp.). *Expressions of power in education: studies of class, gender and race*, págs. 9-27. Atlanta, Georgia, Centre for Cross-Cultural Education.
- Carron, C.; Chau, T. 1996. *The quality of primary schools in different development contexts* [La calidad de las escuelas primarias en diferentes contextos de desarrollo]. París, UNESCO.
- Cochran-Smith, M. 1991. Learning to teach against the grain [Aprender a enseñar a contracorriente]. *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 61, n° 3, págs. 279-310.
- Coleman, P. 1993. Testing the school system: dropouts' accountability and social policy [Evaluación del sistema escolar: responsabilidad de quienes abandonan los estudios y política social]. *Curriculum inquiry* (Malden, Massachusetts), vol. 23, págs. 330-341.
- Gallas, K. 1998. *Sometimes I can be anything: power, gender and identity in a primary classroom* [A veces puedo ser cualquier cosa: poder, género e identidad en una clase primaria]. Nueva York, Teachers College Press.
- Giroux, H. 1985. Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of experience [Pedagogía crítica, política cultural y el discurso de la experiencia]. *Journal of education* (Boston, Massachusetts), vol. 167, n° 2, págs. 22-41.
- Gore, J. 1995. Foucault's post-structuralism and observational education research [El postestructuralismo de Foucault y la investigación observacional en materia de educación]. En: Smith, R.; Wexter, P., (comps.). *Education, politics and identity: a study of power relations*, págs. 98-111. Londres, Falmer Press.
- Haertel, G.D.; Walberg, H.J.; Haertel, E.M. 1981. Social psychological environments and learning: a qualitative synthesis [Ámbitos sociopsicológicos y aprendizaje: una síntesis cualitativa]. *British educational research journal* (Abingdon, Reino Unido), vol. 7, págs. 27-36.
- Levin, B. 1990. Dropouts [El abandono escolar]. *The Canadian school executive* (Edmonton, Canadá), vol. 10, págs. 15-17.
- Manke, M.P. 1997. *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction* [Relaciones de poder en la clase: análisis de la interacción entre docentes y alumnos]. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mosha H.J. 1991. Twenty years of Education for Self Reliance. A critical analysis [Veinte años de Educación para la Autonomía: un análisis crítico]. *International Journal of Educational Development* (Oxford, Reino Unido), vol. 10, n°1, págs. 59-67.
- Ndimba, C.T. 1994. *Girls' primary education in rural areas with reference to dropouts: a case study of Tarime district* [La educación primaria para niñas en zonas rurales con

- referencia al abandono escolar: el caso del distrito de Tarime]. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Dar es Salam.
- Nkhoma, P.B. 1979. *Truancy and dropout in Tanzania mainland primary schools: a case study of Pangani district* [Ausentismo y abandono escolar en las escuelas primarias en Tanzania continental: el caso del distrito de Pangani]. Disertación de maestría, Universidad de Dar es Salam.
- O-saki, K.M. 1999. *Classroom interaction with a gender perspective: a study of four school districts in Tanzania* [Interacción en el aula desde la perspectiva del género: un estudio en cuatro distritos escolares en Tanzania]. Dar es Salam, UNICEF.
- Raju, B.M. 1973. *Education in Kenya: problems and perspectives in educational planning and administration* [La educación en Kenya: problemas y perspectivas en la planificación y administración educativa]. Nairobi, Kenya Litho Ltd., Canon.
- Showers, B.; Joyce, B. 1996. The evolution of peer coaching [La evolución de la capacitación entre colegas]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), vol. 53, n°6, págs. 12-16.
- Shuma, R.J. 1980. *Family factors that contribute to dropout rates in Tanzania primary schools* [Factores familiares que contribuyen al abandono escolar en las escuelas primarias de Tanzania: un estudio en el distrito de Same]. Disertación de maestría, Universidad de Dar es Salam.
- Wang, M.C.; Haertel, G.D.; Walberg, H.J. 1994. What helps students learn? [¿Cómo aprenden mejor los estudiantes?] *Educational leadership* (Alexandria, Virginia), diciembre, págs. 74-79.
- Zimba, F.R. 1996. Namibian secondary schoolteachers' perception of student misbehaviour [Cómo perciben los docentes secundarios en Namibia la mala conducta de los estudiantes]. *Journal of education research* (Harare), vol. 8, n° 3, págs. 186-199.

YVES BRUNSVICK

(1921-1999)

Jean-Pierre Regnier

Una vida al servicio de la cooperación internacional

La vida de Yves Brunsvick, tal como él mismo dijera en 1997 con motivo de la celebración del quincuagésimo aniversario de la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO, estuvo movilizadora enteramente por las funciones de secretario general y vicepresidente de esta Comisión. Con respecto a la posición de “encrucijada” de su cargo, solía añadir con aire travieso: “pero hay encrucijadas inevitables, y lo que cuenta son los caminos que arrancan de ellas”.

Sería preferible hablar no tanto de caminos, sino más bien de los itinerarios de exploración que continuamente abrió, trazó y escrutó movido por la pasión de hallar un punto de encuentro entre la dimensión nacional y la internacional en los ámbitos que se confiaron, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Su itinerario personal ya se había forjado mucho antes, en su época de joven profesor, cuando se enroló en las filas de la Resistencia francesa contra el ocupante

Versión original: francés

Jean-Pierre Regnier (Francia)

Secretario general adjunto de la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO. Tras haber desempeñado diversas funciones en el Ministerio de Educación Nacional de Francia durante doce años, en 1986 pasó a formar parte de la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO en calidad de asesor sobre cuestiones de educación. En el plano internacional, ha ocupado principalmente los siguientes cargos: relator general sobre el tema de la educación de la Comisión II de la Conferencia General de la UNESCO, en 1993; secretario general de la Delegación de Francia ante la Conferencia General celebrada en 1995; secretario ejecutivo del grupo de trabajo preparatorio de la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de 2001. Ha participado en la publicación de dos obras, sobre la “educación de adultos” (1998) y sobre “la nueva profesión docente” (2000), respectivamente.

nazi. Frente a la barbarie totalitaria ya lo movía el ideal que más adelante recogería la Constitución de la UNESCO: contribuir al progreso de la democracia, los derechos humanos y la paz, fomentando la cooperación internacional en los campos de la educación, las ciencias exactas y naturales, las ciencias sociales y humanas, la cultura y la comunicación.

Una vez restablecida la paz, fue probablemente una primera experiencia en el servicio de relaciones culturales del Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia la que lo animó a interesarse enseguida por la nueva organización internacional y por las posibilidades que ofrecía – y que sigue ofreciendo, a pesar de los cambios internos y externos que se han producido desde aquel entonces – para agrupar a distintos Estados con el objetivo de una misión de índole ética. Para los fundadores de la UNESCO, y sin duda también para Yves Brunsvick, la originalidad de ésta estribaba sobre todo en que no se había concebido como una academia de eruditos o de hombres y mujeres cultos, ni tampoco como una mera organización intergubernamental. Movidada por el deseo de llegar a las comunidades de intelectuales, e incluso al conjunto de la sociedad civil, para asociarlas a su acción, la UNESCO suscitó desde sus inicios, basándose en su Constitución, la creación de organismos cooperadores nacionales de enlace que recibieron el nombre de Comisiones Nacionales para la UNESCO y de organizaciones internacionales no gubernamentales integradas por especialistas y voluntarios.

Una vez creada la red de Comisiones Nacionales, su destino no era sólo crecer con la llegada de más Estados a la UNESCO – sobre todo cuando sonó la hora de la independencia de las nuevas naciones –, sino también beneficiarse de la evolución de la cooperación cultural internacional. Yves Brunsvick era perfectamente consciente de que las Comisiones Nacionales representaban una tentativa, única en su género hasta nuestros días en el marco de cooperación interestatal, que permitía vincular la dimensión nacional con la internacional y la gubernamental con la no gubernamental. Sin tregua ni descanso, no sólo fue al encuentro de muchas Comisiones Nacionales, sino que además tomó la iniciativa de reunir las, especialmente en vísperas de las Conferencias Generales de la UNESCO.

La Comisión Nacional Francesa

La primera Comisión Nacional para la UNESCO fue la de Francia, país de la sede de la UNESCO. Desde 1948, Yves Brunsvick secundó al secretario general, Louis François, y a partir de 1958 tomó el timón de este organismo junto a sus sucesivos presidentes¹. Por eso, no sólo tuvo la suerte de ver cómo participaban en la labor de la Comisión eminentes personalidades francesas, sino que, aún más, fue el artífice de una acción a las que éstas estuvieron asociadas estrechamente.

A este respecto cabe mencionar que en 1958 organizó en la UNESCO, junto con el filósofo Gaston Berger, presidente de la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO, una reunión para reflexionar sobre el tema “El hombre ante el progreso científico”, que congregó a cinco premios Nobel y obtuvo un gran eco en la prensa y los medios de difusión de aquel entonces.

Gaston Berger fue el iniciador de un proyecto – cuya culminación no llegaría a ver, por desgracia – para contribuir a la lucha contra el analfabetismo a escala mundial empleando las técnicas más modernas, y más concretamente la tecnología espacial. Este proyecto innovador se presentó a la UNESCO en la Conferencia General celebrada en 1960 y Brunsvick se dedicó a divulgarlo y a supervisar sus principales realizaciones en Senegal y Côte d'Ivoire (experiencia de Buaké), y, en el decenio siguiente, en otros países y regiones del planeta. Las recientes iniciativas internacionales de fomento de la educación para todos y la multiplicación de las experiencias de enseñanza a distancia permiten contemplar desde una nueva perspectiva el “proyecto Gaston Berger” y el papel de precursores que desempeñaron algunas personalidades como Yves Brunsvick.

Pocos años antes, Brunsvick había participado en un proyecto de la UNESCO sobre el arte y los deportes que se realizó en Limoges (Francia) y que fue encomiado, entre otros, por Jean Cocteau y Jean Giraudoux. El planteamiento de ese proyecto, eminentemente educativo, que se había propuesto establecer un vínculo entre los museos y los estadios, podría inspirar nuestra labor actual.

Sería ocioso insistir en que Yves Brunsvick prestó especial atención a la cultura y las relaciones culturales a lo largo de toda su vida y carrera profesional. El presidente del Comité de Historia del Ministerio de Cultura de Francia, Augustin Girard, con motivo de la mencionada celebración del 50º aniversario de la Comisión Nacional Francesa dijo lo siguiente: “Yves Brunsvick nos acogió enseguida en el seno de la Comisión con los brazos abiertos y muy pronto descubrimos que comulgábamos con unas mismas ideas que nunca dejamos de compartir”.

Girard agregó: “En la Comisión encontramos un espíritu de innovación, raro en aquellos días (corrían los años sesenta), que no sólo se nutría del oxígeno de los vastos intercambios ‘unesquianos’, sino también de la constante disponibilidad de su Secretario General, cuya inteligencia se orientaba instintivamente hacia la reforma y la novedad”. A partir de entonces, se introdujeron varias innovaciones de envergadura que es obligado mencionar: el concepto de “política cultural” adoptado por las Conferencias Generales de la UNESCO de 1966 y 1968; la idea de un reparto igual de los bienes culturales expuesta entre 1964 y 1970 en los Encuentros de Aviñón, presididos por Jean Vilar; el surgimiento de las nociones de desarrollo cultural y de “administradores culturales” y, por último, la utopía creadora encaminada a hacer participar a los artistas en la elaboración de las medidas que los afectan.

Las postrimerías de los años setenta y la década de los ochenta fueron propicias a la reflexión cultural bajo los auspicios del organismo dirigido e impulsado por Yves Brunsvick, ya fuere en las jornadas internacionales de formación en administración de asuntos culturales organizadas en París, Grenoble y Niza en 1977; en el seminario internacional sobre la creación realizado con la colaboración del escritor Georges Emmanuel Clancier en Arles (1982); ya fuere, sobre todo, en los encuentros de las comunidades culturales de África, Europa y el mundo árabe que se celebraron del 23 al 27 de marzo en Aviñón, a instancias del Presidente de la República Francesa, para contribuir al estudio de las bases culturales necesarias para un Nuevo Orden internacional. Uno de los caminos que arrancaron de esa encrucijada de

Aviñón – para utilizar la hermosa metáfora del propio Yves Brunsvick – desembarcaría más tarde en el proyecto de hacer renacer la Biblioteca de Alejandría, que se podría definir como la forma de lograr que un mito antiguo contribuya a la edificación del futuro.

Obvio es decir que Yves Brunsvick participó en todas las actividades importantes de la UNESCO relacionadas con el patrimonio cultural: la creación, en los dos primeros decenios de existencia de la UNESCO, de las dos organizaciones no gubernamentales – el ICOM² [Consejo Internacional de Museos] y el ICOMOS³ [Consejo Internacional de Monumentos y Sitios] – cuyas actividades abarcan el patrimonio mundial; la aventura de las heroicas campañas de salvamento de los monumentos de Nubia y de Venecia; y la preparación y aplicación de la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural que tan patente éxito ha logrado con la inscripción, hasta la fecha, de unos 600 sitios culturales y naturales en una lista que los pone bajo protección de la humanidad.

No cabe duda de que estas importantes actividades en el campo de la cultura, a las que Yves Brunsvick aportó una contribución incesante, han servido de base para los debates internacionales contemporáneos sobre la noción de bienes culturales públicos y la importancia de promover la diversidad cultural en el contexto de la mundialización.

La mundialización le fascinaba, debido a su afán por comprender las mutaciones de su época, mas, en su condición de humanista, temía sus repercusiones por ser consciente de que la globalización de la economía era tan sólo el preludio de una metamorfosis de civilización, cuyas consecuencias culturales eran, y siguen siendo, difícilmente previsibles. De ahí que escribiera con André Danzin un ensayo publicado en 1998 con el título *Nacimiento de una civilización: el choque de la mundialización*, en el que se contempla ésta como la consecuencia de una profunda evolución de la visión del mundo y de las condiciones de vida y las relaciones entre los pueblos. En el libro se concede gran importancia a la educación, que está llamada a “responder a una competencia profesional y a una cultura personal nuevas, impuestas por el advenimiento de la civilización de la comunicación en una economía mundializada”.

El profesional de la educación

A Yves Brunsvick le apasionaba realmente la educación. Las ideas de Jean Guéhenno sobre la necesidad de conciliar la reflexión culta y el instinto popular; las de Henri Laugier, que instaba a los intelectuales a pensar con una dimensión internacional, y las del ya mencionado Gaston Berger dejaron sin lugar a dudas su impronta en el docente que Brunsvick nunca dejó de ser y que aspiraba a no perder el contacto con la práctica pedagógica, lo cual lo llevó a ejercer la enseñanza durante treinta años en el Centro de Estudios de Civilización Francesa de la Sorbona – tarea que realizó simultáneamente con el desempeño de sus demás funciones nacionales e internacionales–.

No debe extrañar, pues, que en los años cincuenta y sesenta alentara en la Comisión Nacional Francesa las reflexiones que llevaron a forjar una concepción más abierta de la educación básica, que resultó utilísima en la Conferencia Mundial

sobre Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtien (1990) y, más recientemente, en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (2000). De lo que se trataba, y se sigue tratando, es de rechazar una educación de escasa calidad que genere frustraciones en los individuos y desilusiones en los países. Yves Brunsvick se empeñó en la aventura de Jomtien con su acostumbrada energía, defendiendo la noción de una educación básica que fuese el soporte desde el cual se pudiese acceder a otros niveles de educación y formación con la perspectiva de lograr un desarrollo completo e integrado de las naciones.

Para lograr esto, no sólo se necesita educar, sino también formar.

Desde la creación de la UNESCO hubo una demanda constante de formación, sobre todo en los años sesenta y setenta, cuando fue menester satisfacer la exigencia apremiante de formar a los jóvenes dirigentes de los países recién independizados, que se veían ante la necesidad de poner en funcionamiento y desarrollar sus propios sistemas educativos. Yves Brunsvick impulsó a la Comisión Nacional Francesa a poner a disposición de la UNESCO sus conocimientos teóricos y prácticos para realizar, sobre todo en África, actividades de envergadura en materia de formación, simultáneamente con programas específicos, a fin de crear instituciones que tuviesen un efecto multiplicador, por ejemplo escuelas normales superiores, escuelas de ingenieros y algunas universidades indispensables para el desarrollo económico y social de los países.

Estas actividades de formación representaron un esfuerzo considerable y, en el transcurso de los años setenta, franquearon una nueva etapa con la creación de cursos especializados de doctorado para posgraduados, estructurados en función de las prioridades científicas internacionales establecidas en el marco de la UNESCO.

Hoy como ayer, es necesario no disociar la acción educativa, las actividades de formación, la investigación científica y la contribución al desarrollo económico y cultural. La vida y la obra de Yves Brunsvick constituyen un testimonio de su preocupación por vincular todos estos aspectos.

Yves Brunsvick y la OIE

En su condición de pedagogo, Brunsvick se interesó desde fecha muy temprana por la Oficina Internacional de Educación (OIE), legado del movimiento pedagógico surgido en Ginebra a principios del siglo XX. Profesaba un especial afecto a esta institución que fue creada en tiempos de la Sociedad de Naciones (SDN), es decir en una época en que, si bien la UNESCO todavía no había nacido, ya se manifestaba palpablemente la necesidad de la cooperación educativa internacional.

Al término de la Segunda Guerra Mundial, la creación de la UNESCO, al mismo tiempo que refrendó el acierto del planteamiento de los fundadores de la OIE, provocó una crisis de identidad en esta institución a causa de la semejanza de los mandatos de los dos organismos, por lo menos en el ámbito de la educación. Hoy en día, parece que se ha superado esta crisis gracias a la transformación de la OIE en centro internacional de contenidos pedagógicos.

Hombre de convicciones y acción, Yves Brunsvick se había percatado de que la OIE debía marchar al unísono con su época. La presidencia del Consejo de la OIE,

que aceptó asumir entre 1986 y 1989, se puso entonces bajo el signo de la renovación. Gracias a Brunsvick, este organismo empezó a recuperar la influencia internacional que había tenido cuando lo dirigía Jean Piaget. Hubo que combatir cierta tendencia al eurocentrismo, estimular la regionalización de las actividades, fomentar el desarrollo de redes regionales y subregionales, devolver la institución a los pedagogos y demás especialistas en educación y consolidar la función de la Oficina en su calidad de analista de las principales tendencias de la educación en el mundo.

El impulso que Yves Brunsvick dio a la OIE dejó su impronta en este organismo, de la misma manera que imprimió su huella en la UNESCO a la que amó y sirvió con convicción y entusiasmo. Su fe en el valor de lo humano – fue autor, entre otras, de una obra sobre Gandhi –, su apego al espíritu de la Ilustración – participó en trabajos sobre Rousseau y Diderot, y en el otoño de su existencia seguía realizando investigaciones sobre Montesquieu –, su inclinación a la universalidad y su humanismo impregnado de generosidad lo llevaron a consagrarse a la vida de una organización dotada de una misión ética, que proclama en su Constitución 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”.

Su voz se ha extinguido hoy, pero el mensaje de su acción permanece intacto. Es el mensaje de un hombre dedicado a la educación y la cultura, abierto a las innovaciones científicas y tecnológicas, apegado a la libertad de expresión y al espíritu crítico, consciente de la importancia de las grandes corrientes del pensamiento, pese a ser una persona sólidamente arraigada en la realidad concreta.

En la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en 2001 en Ginebra y cuyo tema fue “La Educación para Todos para aprender a vivir juntos”, se le otorgó a título póstumo la medalla Comenius, en reconocimiento de su entrega a la causa de la educación en el mundo y de su apoyo leal, entusiasta, generoso y discreto, del que la UNESCO, la OIE y la CIE se han beneficiado largamente.

Notas

1. A título informativo, recordaremos que la Comisión Nacional Francesa para la UNESCO ha sido presidida sucesivamente desde de su creación por Pierre Montel, Paul Rivet, Gaston Berger, Jean Sarrailh, Julien Cain, Jean Thomas, Jean Sirinelli y Jean Favier, actualmente en ejercicio.
2. El Consejo Internacional de Museos (ICOM) fue creado en 1949, con sede en París, en el edificio de la UNESCO. El Consejo mantiene relaciones de asociación con la UNESCO y de consulta con las Naciones Unidas. Se dedica al fomento de los museos y a la protección del patrimonio cultural.
3. El Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) fue fundado en 1965 a raíz de la adopción internacional de la Carta Internacional sobre la Conservación y la Restauración de Monumentos y Sitios en el Segundo Congreso Internacional de los Arquitectos y Técnicos de los Monumentos Históricos, celebrado en 1964 en Venecia. El Consejo es el principal asesor de la UNESCO en materia de conservación y protección de monumentos y sitios.

