

PERSPECTIVAS

revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO VEINTICINCO

DOSSIER

CAMBIOS CURRICULARES:
UNA PERSPECTIVA GLOBAL

REDACTOR INVITADO:
SOBHI TAWIL

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXIII, n° 1, marzo 2003

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXIII, n° 1, marzo 2003

EDITORIAL

Educación, mundialización y acción internacional

Cecilia Braslavsky

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Guerra, educación y paz

Fernando Reimers

Lo que Estados Unidos necesita aprender de la UNESCO

Stephen P. Heyneman

DOSSIER: CAMBIOS CURRICULARES, UNA PERSPECTIVA GLOBAL

Introducción al *Dossier*

Sobhi Tawil

Diagnóstico pedagógico, currículo escolar y
calidad de la educación

Margarita Silvestre Oramas

Reforma y desarrollo curricular en Burkina Faso

*Bê Didier Kam
y Ouri Sanou*

Reforma del currículo de ciencia y tecnología:
la iniciativa de la escuela inteligente en Malasia

Sharifah Maimunah Syed Zin

Desarrollo del currículo para propiciar
la integración social en Suecia

*Mai Beijer
y Staffan Bolin*

Educación e inclusión social in Lituania

Pramas Gudynas

Educación y cohesión social en el Líbano

Nemer Frayha

TENDENCIAS/CASOS

La transición de la educación superior de elite
a la de masas: una perspectiva china

*S.G. Pretorius
y Y.Q. Xue*

¿Cultura del conocimiento o mercado del conocimiento?
Acerca de la nueva ideología de la universidad

Wolfgang Frühwald

PERFILES DE EDUCADORES

Aliu Babatunde Fafunwa

Thomas O. Fasokun

Versión preparada para Internet
(El texto a publicarse podría presentar algunas modificaciones)

EDUCACION, MUNDIALIZACION

Y ACCION INTERNACIONAL

Un ejercicio de anticipación permite formular la hipótesis de que el año 2003 será recordado durante décadas por una guerra y, al mismo tiempo, por el significativo reforzamiento del carácter global de la UNESCO como institución rectora de las Naciones Unidas, dedicada a la siempre inconclusa construcción de la paz a través de la educación, la ciencia, la comunicación y la cultura.

Entre tanto, la transición del siglo XX al XXI será recordada, ya sin duda, por otras paradojas. Por ejemplo, es un período de rápida expansión de la capacidad técnica de la humanidad como para generar las riquezas necesarias para que toda la población se beneficie de ellas, pero también es un tiempo de dificultades crecientes para generar los modelos de desarrollo económico, político y social adecuados para formas nuevas de cohesión social, que faciliten a la vez la libertad individual y el bienestar colectivo. Se trata de una época de mundialización y de riesgos de pérdida de las identidades diversas, de aceptación de los principios de los derechos humanos y de violaciones de los mismos en espacios inesperados.

Este número de *PERSPECTIVAS* está concebido con esas paradojas socioeconómicas y con otras de índole educacional como telón de fondo. En primer lugar, redactados por dos prestigiosos investigadores de Estados Unidos, Stefen Heyneman y Fernando Reimers, se incluyen dos artículos con los respectivos puntos de vista sobre el impacto del regreso de ese país a la UNESCO. Este acontecimiento no está disociado del peligro de nuevas guerras ni resulta ajeno a la búsqueda, asumida por numerosos actores, de ideas alternativas para reforzar la influencia internacional en el proceso de toma de decisiones sobre aspectos que van mucho más allá de la producción y circulación de bienes, servicios y personas.

La mundialización ha tenido lugar desde hace mucho tiempo en un escenario cambiante que involucra una compleja tensión entre la diversidad y la naturaleza internacional de los problemas, conceptos y soluciones educacionales. El *dossier* preparado por Sobhi Tawil sobre el tema “Cambios curriculares: panorama mundial” muestra –precisamente– cómo en situaciones tan diversas como las de Burkina Faso, Cuba, Líbano, Lituania, Malasia y Suecia encontramos conceptos y aun problemas y soluciones similares que responden a la mundialización de un modelo educativo basado en la invención de la escuela tradicional,

transformada en “escuela universal” en el siglo XX. A partir de la lectura del *dossier* surge la pregunta acerca de la razonabilidad o no de alentar fuertes expectativas frente a la internacionalización de estructuras educativas en esa diversidad.

En la sección “Tendencias” del presente número de *PERSPECTIVAS* también pueden leerse dos artículos sobre el tema universitario. Uno de ellos muestra la realidad de la mundialización a través de la liberalización de la educación superior en China. El contraste de nacionalidades de sus autores -Fanie Pretorius, jefe del Departamento de Formación de Maestros de Enseñanza Primaria de la Universidad de Sudáfrica, y Yan Qing Xue, funcionario del Ministerio de Educación chino y estudiante de doctorado en la Universidad de Sudáfrica- demuestra cómo los contactos personales y la construcción de redes profesionales van tejiendo los nuevos modos de concebir la internacionalización. Por su parte, el artículo escrito por Wolfgang Frühwald, presidente de la prestigiosa Fundación Alexander von Humboldt para la promoción de la excelencia y de la cooperación universitaria internacional en Alemania, describe los problemas que encuentran muchos de los principales promotores de la educación universitaria de excelencia del siglo XX frente a reformas universitarias que parecen estar fuertemente influidas por la vocación de mundializar el conocimiento como una mercancía y empobrecer antiguas tradiciones.

Por último, el perfil del octogenario educador nigeriano Aliu Babtunde Fafunwa muestra cómo la tendencia a la mundialización interactúa con un movimiento hacia la diversidad a través, por ejemplo, del compromiso y la acción consecuente de numerosos educadores para sistematizar la introducción de las lenguas maternas como lenguas de aprendizaje en la primera infancia. Mientras los sistemas universitarios chino y alemán proponen cursos completos en inglés e incorporan mecanismos de mercado, los niños y las niñas nigerianos necesitan tiempo para aprender en una diversidad mayor de lenguas vernáculos.

¿Cuál será la posición de la nueva UNESCO frente a estas realidades tan diversas? Más precisamente aún: ¿cuál será el rol de la comunidad internacional y, en particular, de sus instituciones líderes en este contexto? ¿Promover la universalización de un modelo educativo más pertinente, pero nuevamente único, como lo fue la escuela moderna en su momento? ¿Establecer estándares comunes que definan “un tipo” de educación de calidad que abarque el mundo entero? ¿Establecer –por el contrario– estándares diferentes que reflejen la desigual distribución internacional en el acceso a los bienes y servicios necesarios para una buena calidad de vida? ¿Enfatizar más y más la necesidad de conocimiento de la realidad y de acción contextualizada, en lugar de los esfuerzos normativos, a excepción de los referidos a la

promoción de los valores universales a través de la educación? Pero, si no definimos qué es la diversidad, ¿podrá ésta resistir la presión de la mundialización comercial y lingüística? Y como ha ocurrido en otros casos, ¿debiera la comunidad internacional determinar el derecho de intervención a través de las Naciones Unidas y de su institución líder en educación, cuando el derecho a la educación no está garantizado?

Las nuevas tendencias colocan a la comunidad internacional frente a mayores y más complejos desafíos educativos. Enfrentarlos no es una tarea sencilla, pero resulta apasionante.

CECILIA BRASLAVSKY

Versión original: inglés

Fernando Reimers (Estados Unidos de América)

Profesor adjunto de Políticas Educativas Internacionales de la Escuela de Educación Superior de la Universidad de Harvard, en Cambridge, Massachussets.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

GUERRA, EDUCACION Y PAZ

Fernando Reimers

Hace apenas seis meses, el presidente George W. Bush anunció que Estados Unidos de América se reincorporaría a la UNESCO –la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- tras 18 años de ausencia. Esta decisión, que es acertada, sólo representará un aporte sustantivo a la paz y la seguridad mundiales si consigue reforzar la misión original de la Organización, a saber, prestar especial atención al contenido de lo que se enseña en los establecimientos escolares en todo el mundo. Esta tarea exigirá un intenso diálogo interno acerca del compromiso de la Organización respecto de esta obligación moral, una mayor participación de los educadores estadounidenses y una cooperación intelectual más estrecha entre la UNESCO y las universidades de Estados Unidos.

Es admirable que en medio de la destrucción y los padecimientos resultantes de la Segunda Guerra Mundial hubiera individuos y naciones con lucidez suficiente como para plasmar una de las ideas más notables de nuestra época, la de que toda persona es titular de ciertos derechos fundamentales e inalienables, simplemente por su condición de ser humano, y que la tarea de crear las circunstancias propicias para garantizar el ejercicio de estos derechos es tarea que incumbe a todos los demás miembros de la especie.

Eleanor Roosevelt y quienes colaboraron con ella en la preparación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, al concluir la Segunda Guerra Mundial, comprendieron que para instaurar la paz y la seguridad mundiales era preciso un compromiso multilateral de defender las prerrogativas fundamentales de cada individuo, entre las cuales está el derecho a la educación. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos contiene una idea y un enfoque trascendentales. Expresa el derecho que toda persona tiene a la educación y cuáles son los propósitos fundamentales de la educación: la comprensión, la tolerancia y la

amistad entre todos los seres humanos. Reconoce los derechos de los padres frente al Estado en lo que se refiere a la educación de sus hijos.

Las Naciones Unidas crearon la UNESCO para facilitar la materialización de este derecho. La conjunción de un ideario poderoso con la acción de la UNESCO, en especial de 1950 a 1980, se tradujo en el desarrollo más espectacular de las oportunidades de educación en el plano mundial que se ha registrado en la historia reciente. El número de alumnos matriculados en la enseñanza primaria en todo el mundo aumentó de 206 millones en 1950 a 668 millones en 1997. En el mismo período, la matrícula en los establecimientos de educación secundaria creció de 40 a 398 millones, y la de la enseñanza superior, de 6,5 a 88,2 millones. Este aumento fue claramente superior a los índices de crecimiento demográfico en el mismo período, de modo que hubo sin lugar a dudas un incremento neto de la escolaridad. Sólo estamos empezando a asimilar el impacto de esta transformación. El hecho de que en la actualidad numerosos alumnos de escuelas y universidades del mundo hayan superado los niveles de educación de sus padres demuestra el éxito de este enfoque. La circunstancia de que la educación de los padres siga siendo uno de los factores que más influyen en el nivel y los resultados académicos que alcanzan los estudiantes en el mundo nos recuerda cuánto queda por hacer todavía para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Este éxito espectacular en la tarea de ofrecer mayores oportunidades de educación se debió a la convergencia de diversos factores. Uno de ellos fue el empeño incansable de la UNESCO en aras de la materialización de esa aspiración. Más que ninguna otra organización del sistema de las Naciones Unidas, la UNESCO concentró su atención y su voluntad en este objetivo, mucho más que en cualesquiera otras de las numerosas tareas que llevó a cabo en los últimos cincuenta años. En la Conferencia para la Creación de la UNESCO, en 1945, el ministro de Educación de México, Jaime Torres Bodet explicó con una energía visionaria cómo la educación básica y la ofensiva conjunta contra la ignorancia exigían la solidaridad moral de todas las naciones. Este enfoque determinó la labor de la UNESCO en los decenios siguientes.

El caudal de conferencias, declaraciones y convenciones que insistieron en el derecho universal a la educación lograron su objetivo cuando en 1989 la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño pasó a ser un instrumento jurídicamente vinculante, que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó por unanimidad el 20 de noviembre de ese año. Pero la UNESCO no concentró sus energías únicamente en el ámbito declarativo, en la serie de conferencias que a lo largo de cuarenta años desembocaron en este importante instrumento normativo; también movilizó a los gobiernos y a la sociedad civil desde mucho

antes y esta dinámica trajo consigo la espectacular ampliación de las oportunidades educativas registrada en los últimos cincuenta años.

Pero la perspectiva original de la UNESCO no era sólo promover la educación para todos; se trataba de un enfoque político que iba a la raíz de los objetivos de la escolaridad. El recuerdo del Holocausto, que aún era reciente, y la comprobación de que los nazis habían utilizado las escuelas como instrumentos de adoctrinamiento político permitían comprender por qué el contingente cada vez más nutrido de niños en edad escolar necesitaba aprender en un ambiente propicio a la paz y la comprensión internacional. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos refleja que existe una claridad moral en cuanto a la necesidad del compromiso con los valores fundamentales de la solidaridad y la paz, compromiso que no se reflejó en las declaraciones y actividades posteriores de la UNESCO o de las Naciones Unidas. La declaración expresa que esta función moral de la educación es inherente al derecho mismo a la educación, que “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. En medio de la desolación dejada por la Segunda Guerra Mundial, la urgencia de dar mayor acceso a la educación se percibía como similar al requerimiento de hacer hincapié en los objetivos morales de la escolaridad de todos los niños del planeta.

Pese a los innumerables seminarios y reuniones que han abordado este aspecto de las misiones fundamentales que inspiraron la creación de la UNESCO, es evidente que los resultados son insuficientes, a juzgar por los retos que afrontan actualmente la paz y la estabilidad mundiales. En 1946, la UNESCO invitó en primer lugar a los Estados miembro a revisar los manuales escolares de historia y de educación cívica para asegurarse de que promovían realmente la tolerancia y la comprensión internacionales. Hasta el día de hoy, la Organización patrocina seminarios que examinan los libros de textos para determinar si fomentan la comprensión entre las naciones. En el año 2001, el tema fue una vez más objeto de debate en una conferencia mundial de ministros de Educación organizada en Ginebra por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. El año próximo, la UNESCO auspiciará una conferencia en Finlandia sobre la educación para una cultura de paz.

Es evidente que las conferencias en las que periódicamente se analizan estos temas no han sido lo bastante eficaces. Han carecido del dinamismo que generan las ideas claras y enérgicas, basadas en la investigación y las prácticas más avanzadas, y de capacidad de ejecución para traducir en actos las buenas intenciones. Todavía hay textos escolares profusamente utilizados y que forman parte de los programas oficiales en los que se enseña el

odio a los pueblos de culturas diferentes, y manuales que explican de manera tendenciosa ciertos delitos de lesa humanidad; todo ello es una señal inequívoca de cuánto queda todavía por hacer para completar la misión de la UNESCO en todas sus dimensiones, como proclaman las primeras frases de su Constitución: “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”.

En los últimos veinte años, en muchos países se ha visto cómo las escuelas hacían caso omiso de esta misión moral. Atacadas por reformadores y políticos conservadores para quienes la función primordial de la enseñanza es producir trabajadores capaces de resultar competitivos en la economía mundial, en vez de formar ciudadanos y personas sensatas, comprometidos con los valores humanos universales, las escuelas han visto cómo se reducen sus presupuestos y sus planes se disgregan. En algunos lugares, las escuelas han sido presa de demagogos y tiranos, que creen poder mutilar el derecho de los pueblos a la libertad mediante el adoctrinamiento que propicia el odio y la intolerancia. Con suma frecuencia las instituciones financieras internacionales han contribuido a la difusión de soluciones que confunden los medios con los fines o la realidad con la teoría. La consecuencia de dos décadas de reformas fallidas es que muchas personas que han pasado por la escuela no son capaces de comprender lo que leen o, lo que es aun peor, son analfabetos morales. Por tanto, no debería sorprendernos que el siglo XXI se inicie con una situación de inestabilidad mundial y con una paz demasiado frágil e insegura.

El regreso de Estados Unidos a la UNESCO constituye una etapa importante del vasto empeño de construir una paz y una seguridad duraderas. Para complementar esa decisión, este país debería aumentar significativamente el número de educadores de alto nivel que trabajan en la Organización o colaboran con ella. Además, la UNESCO necesita mantener los vínculos con las universidades de Estados Unidos dedicadas a la elaboración de métodos adecuados para enseñar a los niños a comprender y apreciar a personas de otras culturas y a colaborar con ellas. Esto debería permitir que los educadores estadounidenses aprovecharan lo que hacen otras escuelas del mundo, la forma en que enseñan a sus alumnos y los contenidos de sus programas.

Por último, un compromiso multilateral destinado a crear condiciones para la instauración de una paz y una estabilidad duraderas en el mundo debería movilizar todos los recursos culturales y educativos modernos, utilizando plenamente las tecnologías actuales de la telecomunicación, a fin de facilitar intercambios entre maestros y alumnos de todo el mundo. Los gobiernos que desconfían de la libertad de pensamiento y de acción de sus pueblos se opondrán a dichas medidas. Esta nueva era de diálogo en el plano educativo

permitirá la total integración de los educadores estadounidenses en la comunidad mundial. Con ello se lograrán dos objetivos. Primero, demostrar a muchos maestros de diversas latitudes que los estadounidenses creen realmente que todos los seres humanos nacen iguales y que están dispuestos a sumarse a la lucha de quienes se esfuerzan por lograr que las sociedades sean abiertas y justas para todos. Pero, lo que es más importante, proporcionará recursos intelectuales para el cometido aún no cumplido por la UNESCO: erigir los baluartes de la paz en la mente de las personas, garantizando que nuestros hijos —en realidad, los hijos de todos- lleguen a comprender en qué medida son interdependientes con el resto del mundo.

En los albores del siglo XXI vivimos tiempos turbulentos. Es una época que exige rigor moral en nuestro compromiso con los valores humanos fundamentales que los que conocieron la devastación de la Segunda Guerra Mundial consideraron necesarios para evitar el resurgimiento del odio y el horror. Los medios de destrucción de que disponen hoy en día las naciones, los grupos y los individuos han aumentado de manera pavorosa, pero no son superiores a nuestros medios de movilizar a las personas de buena voluntad para hacer realidad la coexistencia pacífica de todos los pueblos de la tierra. Ha llegado la hora de rechazar los efectos insidiosos del cinismo, el relativismo moral y el autoritarismo corrompido, y de impulsar la renovación de la misión de las escuelas, de modo que capaciten a todos los pueblos para ser libres, disfrutar de igualdad de oportunidades en la vida y poder convivir pacíficamente los unos con los otros. Nuestra supervivencia como género humano depende de nuestra capacidad de encontrar los medios de vivir en paz y de aprender a valorar la vida ajena tanto como estimamos la propia.

Versión original: inglés

Stephen P. Heyneman (Estados Unidos de América)

Profesor de Políticas Educativas Internacionales de la Universidad Vanderbilt, en Nashville, Tennessee, desde septiembre de 2000. De 1998 a 2000 fue vicepresidente de operaciones internacionales de una empresa de consultoría educativa de Alexandria, Virginia. Entre 1976 y 1998 contribuyó a la formulación y aplicación de políticas educativas en el Banco Mundial. Obtuvo un diploma de primer ciclo en Ciencias Políticas en la Universidad de California, en Berkeley, una maestría en Estudios Africanos en la UCLA en 1965 y un doctorado en Educación Comparada en la Universidad de Chicago en 1976.

POSICIONES/CONTROVERSIAS

LO QUE ESTADOS UNIDOS

NECESITA APRENDER DE LA UNESCO

Stephen P. Heyneman

Estados Unidos de América (EE.UU.) va a reincorporarse muy pronto a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). No cabe duda de que tiene mucho que aportarle a la Organización, por ejemplo: la calidad de la investigación en materia de ciencias sociales, la tecnología de la evaluación didáctica, la investigación pedagógica, la tecnología educativa, la educación de los minusválidos y la educación comparada, así como un gran volumen de experiencia en investigación y desarrollo en política educativa, educación superior, liderazgo educativo y administración. En la actualidad, EE.UU. ya aprende mucho de sus relaciones en materia educativa con la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Foro de Cooperación Económica de Asia y el Pacífico (APEC), el Banco Mundial y los bancos de desarrollo regionales. Pero, ¿qué puede aprender de la UNESCO y por qué es útil para EE.UU. ser miembro de esta organización? Hay cuatro razones por las que EE.UU. necesita de la UNESCO.

La primera tiene que ver con la demanda local de innovaciones en materia de reforma de políticas educativas y la supervisión periódica de las tendencias en este ámbito que se manifiestan en los países con los que mantiene relaciones comerciales y no son miembros de la OCDE. Los sistemas escolares estadounidenses tienen urgente necesidad de innovaciones y parámetros internacionales, carencias que sólo pueden satisfacerse parcialmente mediante la cooperación con los Estados miembro de la OCDE. Estados Unidos tiene socios comerciales importantes que no pertenecen a esta organización con los que necesita establecer estrecha

cooperación en materia educativa: Brasil, China, Indonesia, Malasia, India, la Federación de Rusia y Sudáfrica, por sólo mencionar algunos. El intercambio en asuntos de política educativa (Heyneman, 1997) no se limita a los países industrializados de Europa o Asia. Las ideas sobre los exámenes finales de la universidad pueden originarse en Brasil, las innovaciones en los sistemas de cupones [*vouchers*] pueden proceder de Rusia. En relación con el total mundial de alumnos, EE.UU. cuenta sólo con el 2% y los países de la OCDE representan el 12%. Más del 80% de la experiencia didáctica se origina en países con los que EE.UU. no tiene ninguna relación orgánica mediante un organismo internacional. Y aunque las prioridades educativas han recibido un impulso reciente de parte de la United States Agency for International Development [Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional], la carencia de datos y de información sobre la innovación docente no puede colmarse tan sólo mediante los nexos de la ayuda bilateral. Las relaciones y los intercambios de información regulares en el marco de la UNESCO han mejorado considerablemente en comparación con los años anteriores, en los que atravesaron una fase de declive (ver Heyneman, 1999a, 1999b) y en la actualidad constituyen una de las funciones principales del nuevo Instituto de Estadística de la UNESCO. De modo que redundando directamente en beneficio de EE.UU. participar y aportar su contribución, tanto al Instituto que tiene su sede en Montreal como a las reuniones periódicas de la UNESCO en París.

La segunda razón tiene que ver con la necesidad, para los educadores locales, de ampliar su cultura en lo relativo a las políticas didácticas. El debate educativo se ha polarizado y fragmentado en EE.UU. Los intereses políticos y las facciones culturales locales están utilizando a la educación. En consecuencia, los debates son a veces improductivos y redundantes, como en los casos de los cupones -polémicos desde que se debatió por primera vez el asunto, en 1948-, de orar en las escuelas, del creacionismo o del aprendizaje de la lectura por el método sintético-analítico. Quizá los estadounidenses no siempre se percaten de hasta qué punto esos temas están vinculados a una cultura específica. La reincorporación a la UNESCO les permitirá adquirir una nueva perspectiva, no necesariamente sobre el mundo, pero sí sobre estos debates. Esta perspectiva más cosmopolita ejercerá un efecto saludable.

La tercera razón está relacionada con la cultura. Las resoluciones de la UNESCO honran, y a menudo protegen, a la cultura de todo el mundo. Estados Unidos constituye una parte importante de la cultura mundial -mediante la música, el arte, la arquitectura, los yacimientos de interés antropológico, etc.-. Los ciudadanos de este país poseen raíces familiares en todos los países del mundo y tienen interés en honrar y preservar la historia y la belleza de las patrias de sus ancestros. Lo que es bueno para la cultura mundial es bueno para

los estadounidenses, quienes, por vez primera desde que su país abandonó la UNESCO, tendrán la oportunidad de contribuir a la preservación y protección de estas tradiciones en otros países, para beneficio propio.

La última razón atañe a la educación y la cohesión social. El mundo se encuentra en una situación muy diferente de la que vivía hace apenas una década. En fecha reciente hemos visto aumentar el extremismo violento y hemos presenciado cómo la educación se convertía en instrumento para alimentar esas actitudes extremistas. En algunos casos, como en Bosnia, los propios sistemas escolares locales han generado el problema (ver Heyneman y Todoric-Bebic, 2000; Heyneman 2000, 2003*d*). En otros, ciertas instituciones extremistas financiadas desde fuera han influido en los sistemas escolares de la localidad.

Ya no queda duda alguna de que el mundo tiene un interés y una preocupación legítima en la seguridad internacional, como tampoco queda ninguna duda acerca de la necesidad de utilizar los organismos internacionales de modo apropiado para lograr consensos en torno a cómo reducir el peligro que representan las tensiones étnicas y sociales. Pero no existe consenso en cuanto al papel adecuado de los organismos internacionales que en la actualidad dominan el ámbito de las políticas educativas internacionales (Heyneman, 2003*a*).

El papel práctico que desempeña la UNESCO al respecto resulta problemático. Desde hace largo tiempo, la UNESCO ha tenido una responsabilidad moral y profesional en el ámbito de la educación y la cohesión social. Por su propia naturaleza, este papel se ve atenuado, y de hecho, debilitado, por la estructura administrativa de la Organización. Cada Estado miembro (que no necesariamente asume la misma responsabilidad que sus homólogos) tiene el mismo peso en las decisiones sobre las prioridades presupuestarias. Pero el costo financiero se reparte de manera desproporcionada entre unos pocos países. Si la UNESCO tuviera por único cometido ser un foro de debate, esta estructura sería adecuada. Pero si se espera que actúe eficazmente en asuntos como la cohesión social y otros temas delicados, entonces la estructura actual, en la que cada país detenta un voto igual para decidir sobre las prioridades presupuestarias, no puede ser eficaz.

Estados Unidos no puede pretender que los organismos internacionales sean eficaces y, al mismo tiempo, permanecer en su periferia. En cambio, al reintegrarse a la UNESCO, tiene la oportunidad de contribuir a que la comunidad internacional alcance un consenso en torno a algunas cuestiones de vital importancia para la seguridad mundial, entre los que cabe citar:

- ¿Cuáles son las funciones legítimas de las escuelas religiosas o ideológicas? ¿Es posible alcanzar un consenso en torno al modo en que estas instituciones podrían amenazar la seguridad internacional?

- ¿Tiene la comunidad internacional un papel que desempeñar en la supervisión de las instituciones educativas que amenazan la seguridad internacional? (Heyneman, 2003d)
- ¿Tiene la comunidad internacional un papel que desempeñar en la supervisión y evaluación de los intercambios internacionales de servicios educativos, y en la promoción de políticas de equidad comercial en este ámbito? (Heyneman, 2001; 2003b; Heyneman y Taylor-Haynes, 2003)
- ¿Tiene la comunidad internacional un papel que desempeñar en la supervisión y evaluación de las tendencias en materia de corrupción educativa? (Heyneman, 2003c)

Éste parece ser el reto más importante de los que atañen a los intereses de política exterior de EE.UU. en materia de educación internacional: ¿cómo ayudar a que la UNESCO, o cualquier otra organización internacional, sea más operativa y, por ende, más eficaz en la solución de estos importantes problemas? ¿Cómo proceder en este ámbito, teniendo en cuenta la estructura actual de sus órganos de gobierno? ¿Y cómo gestionar su contribución a la UNESCO? ¿Debería realizarse con carácter selectivo, para que beneficiara preferentemente a estos cuatro objetivos, que tanta importancia tienen para los ciudadanos estadounidenses?

Resumen

Estados Unidos puede realizar una contribución notable a la cultura y la educación mundiales, y los Estados miembro de la UNESCO se beneficiarán considerablemente de su regreso a la Organización. Pero igualmente importantes serán los beneficios que la UNESCO aportará a los estadounidenses que se preocupan profundamente por la calidad de los sistemas educativos de su país, que quisieran mejorarlos, aprovechando las ideas y los productos de otras naciones, y que desean reducir las amenazas a la seguridad, aumentando el papel y la responsabilidad de las organizaciones internacionales regidas por el consenso profesional.

Referencias

- Heyneman, S. P. 1997. *Economic development and the international trade in education reform* [El desarrollo económico y el comercio internacional en la reforma educativa] *Prospects* (París: UNESCO), vol. 27, nº 4, diciembre, págs. 501-531.
- . 1999a. *Development aid in education: a personal view* [La ayuda al desarrollo en el ámbito educativo: una perspectiva personal]. En: King, K.; Buchert, L. (comps.). *Changing international aid to education: global patterns and national contexts*, págs. 132-146. París: UNESCO.
- . 1999b. *The sad story of UNESCO's education statistics* [La triste historia de las estadísticas educativas de la UNESCO]. *International journal of educational development* (Oxford: Reino Unido), vol. 19, enero, págs. 65-74.
- . 2000. *From the party/state to multi-ethnic democracy: education and social cohesion in the Europe and Central Asia Region* [Del Estado/Partido a la democracia multiétnica: educación y cohesión social en

- Europa y Asia Central]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, DC), vol. 22, n° 2, verano, págs. 173-191.
- . 2001. *The growing international market for education goods and services* [El creciente mercado internacional de bienes y servicios educativos]. (Oxford, Reino Unido), Vol. 21, n° 4, julio, págs. 345-361.
- . 2003a. *The history and problems of making education policy at the World Bank: 1960-2000* [La historia y los problemas de la formulación de políticas educativas en el Banco Mundial: 1960-2000]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido).
- . 2003b. *The knowledge economy and the commerce of knowledge* [La economía del saber y el comercio de los conocimientos]. En: Hentchke, G.C. (comp.). *Handbook of educational leadership and management*. Londres: Pearson Education.
- . 2003c. *Education and misconduct* [La educación y la falta de ética profesional]. En: Guthrie, J. (comp.). *Encyclopedia of education*. Nueva York: Macmillan.
- . 2003d. *Defining the influence of education on social cohesion* [La influencia de la educación sobre la cohesión social]. *International journal of education policy research and practice* (ijep@tempest.coedu.usf.edu).
- Heyneman, S.P.; Todoric-Bebic, S. 2000. *A renewed sense of purpose of schooling: education and social cohesion in Africa, Latin America, Asia, and Europe and Central Asia* [Una idea renovada del cometido de la escolaridad: la educación y la cohesión social en África, América Latina, Asia, Europa y Asia Central]. *Prospects* (París: UNESCO), vol. 30, n° 2, junio, págs. 145-166.
- Heyneman, S.P.; Taylor-Haynes, K. 2003. *International uses of educational technology: threats and opportunities* [Las aplicaciones internacionales de la tecnología educativa: riesgos y oportunidades]. En: Mahlick, L.; Chapman, D. (comps.). *Adapting technology for school improvement: a global perspective*. París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.

CAMBIOS CURRICULARES

INTRODUCCION

AL DOSSIER

Sobhi Tawil

En 1998 se redefinió el mandato de la Oficina Internacional de Educación con objeto de que prestara apoyo a los Estados miembro de la UNESCO en la gestión de los procesos de cambio curricular y renovación de los programas escolares. El fortalecimiento de las competencias profesionales, técnicas, institucionales y administrativas de quienes elaboran los planes de estudios es un componente esencial de este nuevo mandato. En consecuencia, en 1999 se inició un proceso de consultas regionales en todo el mundo con los departamentos nacionales responsables de la gestión curricular a fin de realizar un inventario de las respectivas experiencias en materia de reforma curricular. Seminarios y talleres regionales organizados en Nueva Delhi, India (marzo de 1999; ver Hallak, 2000), Buenos Aires, Argentina (septiembre de 1999; ver Braslavsky, 2000), Beijing, China (marzo de 2000; ver Poisson, 2001), Libreville, Gabón (octubre de 2000; ver Aglo, 2001), Bangkok, Tailandia (diciembre de 2000; ver Gregorio, 2001), Mascate, Omán (febrero de 2001; ver Rassekh, 2001), La Habana, Cuba (mayo de 2001; ver Byron, 2002), Nairobi, Kenya (junio de 2001; ver Aglo y Lethoko, 2002), Lagos, Nigeria (noviembre de 2001; ver Pillai 2003), Vilna, Lituania (diciembre de 2001; ver Tawil, 2002), Bohinj, Eslovenia (abril de 2002; ver Rozemeijer, 2003) y Vientián, República Democrática Popular Lao (septiembre de 2002; ver Tawil *et al.*, 2003), se centraron en múltiples cuestiones relacionadas con el desarrollo curricular que abarcaron desde la gestión del cambio curricular hasta la enseñanza de las ciencias, la educación cívica, las estrategias de enseñanza y la integración social. Este ciclo de reuniones de consulta aporta una documentación exhaustiva sobre los actuales procesos de adaptación, revisión y reforma curricular en las principales regiones del mundo. Uno de sus resultados es que equipos nacionales están efectuando un análisis articulado de los requerimientos en materia de capacidades para el desarrollo curricular. Los artículos que figuran a continuación constituyen una selección de las ponencias presentadas en esos seminarios regionales de consulta por representantes de las áreas nacionales vinculadas a la gestión curricular. Se refieren a una

variedad de experiencias nacionales relativas al cambio curricular y reflejan diversas motivaciones y desafíos específicos tendientes a garantizar la calidad y la pertinencia de la educación escolar en relación con el cambio social en sus múltiples dimensiones.

Motivos del cambio curricular

La evolución de la organización social, política y económica de la actividad humana transforma nuestras prácticas culturales y altera nuestra percepción de nosotros mismos y de la sociedad. En la medida en que esta percepción cambia, también lo deben hacer los procesos educativos formales que cada sociedad define y organiza, no sólo para garantizar su reproducción y continuidad sino también para lograr la integración del cambio y la adaptación a éste. Por consiguiente, los motivos del cambio curricular en una sociedad dada se originan en el reconocimiento de que existe una brecha entre una nueva percepción de la sociedad, por un lado, y los procesos educativos que la sociedad organiza para sus niños y jóvenes, por el otro. Se considera pues que la reforma de los planes de estudios es necesaria cuando los contenidos, métodos y estructuras de la educación escolar existentes ya no parecen responder a las nuevas demandas sociales derivadas de los cambios culturales, políticos, económicos y tecnológicos que conforman las nuevas percepciones.

Estos cambios se encuadran cada vez más en el concepto de “mundialización”, las más de las veces acotadamente definido en términos de transformaciones económicas de los modos de producción y las pautas del comercio mundial, que se han acelerado considerablemente en los últimos diez a veinte años. Este discurso centrado en la mundialización económica y sus repercusiones en las políticas educativas atañe principalmente a los países industrializados del Norte y en menor medida a los países de la periferia de la aldea global (Tickly, 2001). Es por ende importante subrayar que la mayor integración de la producción y el comercio en un sistema mundial es sólo una dimensión de la mundialización. Los cambios curriculares también están determinados por la creciente conciencia de las profundas transformaciones culturales asociadas a la aceleración de procesos múltiples e interdependientes de cambio social, tecnológico, político y ambiental (ver Cuadro 1).

CUADRO 1. Motivos del cambio curricular en la educación escolar

Dimensiones del cambio social	Posibles motivos del cambio curricular
Económica	Evolución de las pautas de producción y comercio; privatización y liberalización económica; nuevas economías basadas en el conocimiento; disminución del crecimiento económico; desempleo; mayor incidencia de la pobreza.
Tecnológica	Aceleración del desarrollo de la ciencia en general y de las tecnologías de la información y la comunicación en particular; biogenética.
Ambiental	Contaminación y agotamiento de los recursos naturales; calentamiento del planeta; pautas de desarrollo insostenibles.
Política	Transición a sistemas más abiertos de participación política; pluripartidismo; nuevas normas internacionales; derechos humanos.
Social	Propagación del VIH/SIDA; exacerbación de las disparidades sociales, las divisiones socioeconómicas y la exclusión; mayor incidencia de la violencia entre personas y entre grupos, comprendidos conflictos violentos basados en la identidad; flujos migratorios.

Estas transformaciones en el plano local, nacional, internacional y mundial tienen importantes repercusiones en la concepción del currículo. El elemento más importante de esta nueva concepción es, probablemente, un mayor hincapié en la calidad de los procesos de aprendizaje y los resultados de la educación formal. No cabe duda de que, desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990, se entiende cada vez más claramente que la cuestión del acceso a la educación básica es inseparable de una preocupación por la calidad de la educación. Esto queda dicho explícitamente en el Marco de Acción de Dakar de 2000, que formula entre sus seis objetivos el de: “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” (UNESCO, 2000).

El currículo como elemento crucial del cambio educativo

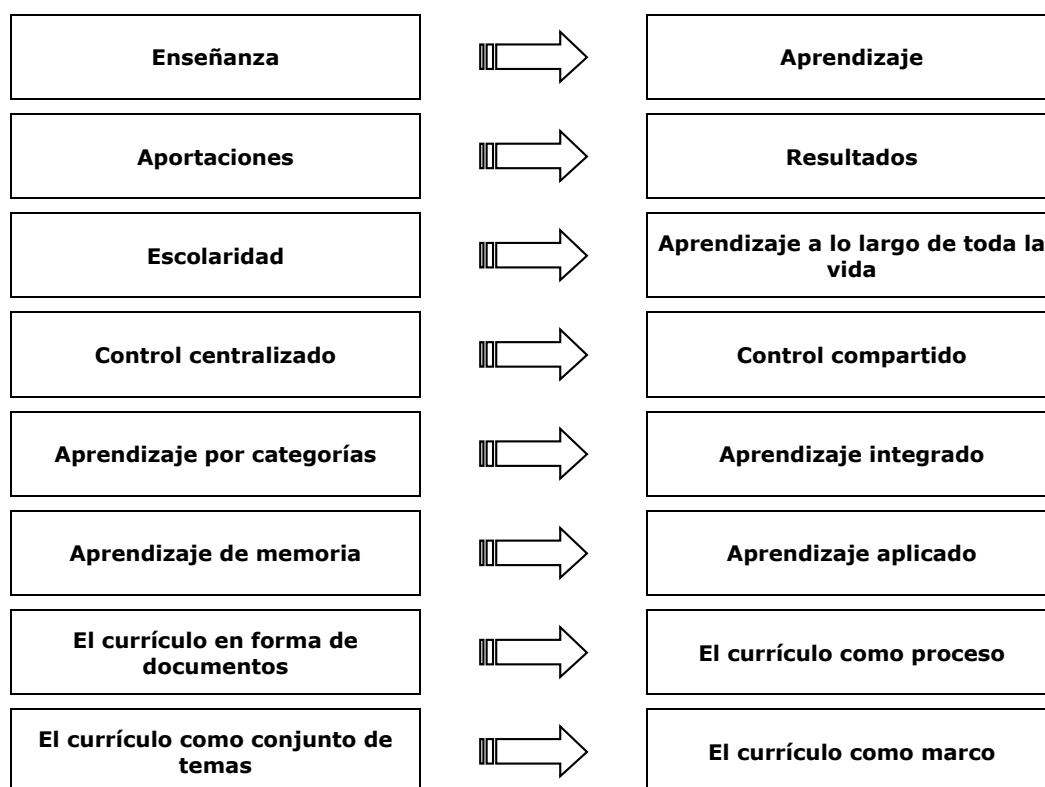
Destacar la importancia de la calidad cuando se busca el acceso equitativo a la educación básica para todos significa dar prioridad, en los sistemas educativos nacionales, a la pertinencia de los procesos de aprendizaje para la vida de los individuos, sus familias y comunidades. El proceso curricular –definido como la organización de secuencias de experiencias de aprendizaje– es fundamental cuando se trata de la pertinencia del aprendizaje. El desarrollo curricular consiste en una búsqueda permanente de mejora cualitativa para garantizar que la educación de los niños y jóvenes va a tomar en cuenta los cambios que se

producen en la sociedad. De hecho, definir la calidad principalmente en términos de pertinencia supone que la gestión del cambio curricular debe asegurar una permanente adaptabilidad a la evolución de las demandas en materia de educación. Por consiguiente, el cambio curricular encaminado a garantizar la pertinencia de los procesos y resultados del aprendizaje se está convirtiendo en un aspecto esencial del debate sobre la naturaleza y la función del conocimiento y la educación en una era de cambio acelerado, sustentando la idea de que el currículo es el “eje del cambio educativo” (Braslavsky, 2002). Es una manera de lograr que el sistema educativo se transforme en una “organización del aprendizaje” que puede responder a la complejidad del proceso de cambio (Fullan, 1993).

El cambio en los paradigmas curriculares

En la medida en que se acepta cada vez más que el cambio del currículo es un proceso permanente, muchos países se encuentran actualmente en procesos de cambio concebidos en torno de marcos curriculares más flexibles. Los planes de estudios y los programas escolares rígidos que definen el contenido del aprendizaje y la importancia relativa de las materias que se han de enseñar quedaron atrás, y se observa una tendencia hacia el desarrollo de marcos curriculares más flexibles en los que se establecen metas, objetivos y resultados del aprendizaje en términos más amplios. Concebida como una herramienta para orientar de modo flexible la organización de los procesos y las experiencias de aprendizaje, esta renovada conceptualización del currículo traslada el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje, desde la transmisión y adquisición de información hacia el planteamiento constructivista del conocimiento y el desarrollo de las aptitudes y competencias requeridas para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, desde una organización del contenido del aprendizaje basado en un contenido temático jerarquizado hacia un enfoque más interdisciplinario en torno a campos de aprendizaje integrados, desde vías de aprendizaje rígidas preestablecidas hacia opciones más amplias en la determinación de las experiencias de aprendizaje, desde un control centralizado del contenido y la orientación de la educación hacia un control compartido con una mayor participación de una variedad más amplia de interesados en el proceso de elaboración curricular. En la Figura 1 se resumen estas nuevas tendencias.

FIGURA 1. Nuevas tendencias en la elaboración curricular



Fuente: Adaptada del informe final titulado “Building capacities of curriculum specialists in East and South East Asia” [Fortalecimiento de las capacidades de los especialistas curriculares en Asia Oriental y Sudoriental] (Vientián, septiembre de 2002), Ginebra: OIE, 2003.

Puntos de vista internacionales

En los artículos presentados a continuación se destacan distintos motivos para el inicio de procesos de cambio curricular, desde razones tecnológicas y económicas (Malasia) hasta preocupaciones socioeconómicas, como la lucha contra la marginación (Lituania y Suecia), pasando por la necesidad de tomar en cuenta y configurar el cambio sociopolítico (Líbano). En el primer artículo, de Margarita Silvestre Oramas, se examina el tema de la calidad de la educación y del “aprendizaje eficaz”, considerado como un problema más complejo que la cuestión de ampliar el acceso a la educación básica en el marco de las prioridades de la Educación para Todos. Ya hemos visto que el acento puesto en los programas escolares es fundamental para garantizar la calidad y la pertinencia de la educación cuando se trata de responder a los tipos de preguntas que la autora formula en su artículo: ¿cuál es el alcance de los conocimientos básicos?; ¿a qué tipo de persona aspiramos educar?; ¿en qué sociedad vamos a vivir?; ¿es posible pretender desarrollar plenamente el potencial de una persona?;

¿van a tenerse en cuenta las aspiraciones de la clase social a la que pertenece la persona para determinar el nivel de educación que se le pida?; ¿cuáles son los conocimientos básicos y qué significan en términos pedagógicos y sociales? Silvestre Oramas examina algunas modalidades de diseño y desarrollo del currículo escolar que darían cabida a una concepción evolutiva del aprendizaje en el marco más amplio de una concepción humanista de la educación.

Burkina Faso: cómo aprovechar la experiencia para reformar el currículo escolar

Kam y Sanou presentan la fecunda experiencia obtenida de las iniciativas sucesivas de reforma educativa y curricular en Burkina Faso desde que el país alcanzó la independencia en 1960. Tras una concentración inicial en la expansión del acceso a la educación primaria dentro de las estructuras escolares heredadas de la era colonial, en el decenio de 1970 se produjo una amplia experimentación de programas innovadores que vinculaban la educación y la producción, e integraban la cultura y los conocimientos autóctonos así como las lenguas vernáculas en el marco del proyecto de Educación para el Desarrollo Comunitario Rural. Los cambios políticos, y las decisiones del Consejo Nacional Revolucionario, pusieron bruscamente término a esta iniciativa en 1984, en favor de un proyecto de reforma encaminada a establecer una escuela revolucionaria, que ulteriormente se abandonó. La reforma más reciente del currículo escolar, iniciada a mediados de los años noventa, capitaliza esas experiencias históricas y se basa en amplias consultas y debates nacionales. En lugar de introducir súbitos cambios radicales en la educación, con todas las complicaciones administrativas que ello supone, las transformaciones recientes de la educación consistieron en incorporar gradualmente innovaciones, entre ellas el fortalecimiento de las lenguas vernáculas y la introducción de nuevos campos de aprendizaje, por ejemplo la educación ambiental, la educación cívica y la educación basada en la tecnología.

Ciencia y tecnología en Malasia

En Malasia, como sucedió en muchos otros países en el último decenio, el advenimiento de las tecnologías de la información y de una economía basada en el conocimiento, con la consiguiente demanda de trabajadores capacitados en ciencia y tecnología, dio lugar a una revisión del currículo escolar existente. En un momento en que el país “se prepara para

sumarse a los países desarrollados en 2020”, la iniciativa de la “escuela inteligente” traduce el objetivo nacional de crear una “sociedad científica y progresista, innovadora y vuelta hacia el porvenir, que no sólo consuma tecnología, sino que además haga una aportación propia a la civilización científica y tecnológica del futuro”. El cambio curricular se centra en el sistema de enseñanza, así como en los resultados del aprendizaje en el ámbito de la educación científica y tecnológica. Con este fin, se aprovechan esencialmente las nuevas tecnologías para crear un entorno educativo que propicie un aprendizaje interesante, motivador, estimulante y significativo. En el artículo de Sharifah se presenta en detalle la iniciativa de la escuela inteligente y se examinan algunos de los retos que plantea desde el punto de vista del cambio necesario en el modo de pensar de los principales interesados en la educación.

Cambio curricular y cohesión social

En los artículos de Baijer y Bolin (Suecia), Gudynas (Lituania) y Frayha (Líbano) se presentan diversas experiencias nacionales en el desafío de presentar respuestas curriculares a cuestiones de cohesión social. El punto de vista de la cohesión social como base para los procesos de diseño del currículo escolar “está relacionado con los requisitos previos de la integración en la sociedad —específicos de una sociedad determinada— que se han de cumplir tanto por lo que se refiere a las condiciones materiales como a las representaciones simbólicas” (Rosenmund, 2000). No obstante, el proceso de integración social o de inclusión y cohesión social tropieza a menudo con dificultades:

En el último decenio se observó una creciente preocupación en el plano internacional por la cohesión social, en la medida en que, en todas las regiones del mundo, la estructura social ha estado sometida cada vez más a la presión del incremento de las desigualdades en la distribución de los ingresos, el desempleo, la marginación, la xenofobia, la discriminación racial, la violencia en la escuela, el crimen organizado y los conflictos armados. Estas diversas manifestaciones y causas de la exclusión social ponen al descubierto la disolución de las relaciones de confianza entre individuos y grupos sociales, así como un debilitamiento del respeto por la vida y la dignidad humanas. Además, estas tensiones sociales constituyen importantes amenazas a la estabilidad social y política. Por consiguiente, el concepto de cohesión social se origina claramente en una profunda preocupación por la exclusión social y el modo en que ésta se reproduce y exacerba en contextos de transición económica, de crisis económica y de inestabilidad política (Tawil, 2002).

El acento puesto en la exclusión social se traduce por ende en un deseo de reforzar la inclusión de todos los individuos y grupos en una sociedad pluralista, justa y unida, en especial mediante un acceso equitativo a los servicios sociales (salud, educación, vivienda, empleo), la seguridad y la justicia, así como a otras prestaciones sociales. Esta búsqueda de

una mayor inclusión se dirige particularmente a los grupos más excluidos de la plena participación social, cultural, económica y política.

Iniciativas curriculares especiales para propiciar la inclusión social en Suecia

En Suecia se responde al problema de la integración social principalmente mediante una escolaridad global integrada de nueve años que sustituyó al sistema de escolaridad diferenciada existente hasta 1962. Sin embargo, este método por sí solo está resultando insuficiente para atender las necesidades de grupos marginados –de origen sueco y no sueco– que corren peligro de ser excluidos de la plena participación social, cultural, económica y política. Es lo que sucede con grupos de inmigrantes vulnerables que no logran integrarse en el mercado laboral sueco debido a la disminución de la actividad económica iniciada a comienzos del decenio de 1990, y a las consiguientes dificultades para competir con trabajadores de origen sueco. Ocurre otro tanto con los romaníes y los sami (lapones), víctimas durante largo tiempo de la discriminación y la marginación. Estos problemas se han tratado mediante una serie de iniciativas específicas, comprendidas la revisión de los planes de estudios de sueco e historia para dar cuenta del reconocimiento oficial reciente de la condición de minoría nacional de cinco comunidades, la revisión de la política lingüística en la educación y la integración en los materiales didácticos de temas como la internacionalización, el multiculturalismo, la discriminación racial, la xenofobia y el acoso.

La reforma de la educación en un contexto de rápida transición política y económica

La tarea, de por sí difícil, de adaptar los contenidos, los métodos y las estructuras de la escuela a los cambios de la cultura educativa a fin de reforzar la cohesión social se complica debido a las consecuencias de la transición política y económica radical. Entre los problemas que plantea la rápida transición económica y política de Lituania, por ejemplo, cabe mencionar la necesidad de responder al agravamiento observado de las divisiones sociales determinadas por factores económicos vinculados con la disolución del modelo socialista del Estado benefactor. Entre los diversos desafíos de la educación figura el de atraer a los jóvenes que han abandonado la escuela y retenerlos en escuelas juveniles más atractivas que proporcionan una enseñanza más individualizada, o responder al aumento del número de

niños en las instituciones de protección social. Desde luego, las tensiones inherentes a la súbita y radical yuxtaposición del individualismo y la solidaridad, la competencia y la cooperación, son comunes a todas las sociedades en transición. Estos desafíos socioeconómicos y éticos se suman al delicado problema cultural, que se da en algunos países, planteado por el uso de lenguas minoritarias en la escuela o el relativo aislamiento de las escuelas minoritarias nacionales, así como a los tradicionales problemas, que encontramos en todas partes, de la educación integrada para personas con necesidades especiales de aprendizaje.

Fortalecimiento de la cohesión social en sociedades divididas

Ahora bien, lo importante en el desarrollo de un currículo escolar que tenga en cuenta la cohesión social “es la negociación que se lleva a cabo en cuanto a la forma de la educación en relación con la estructura y las representaciones simbólicas de la sociedad” (Rosenmund, 2000, pág. 603). Por consiguiente, el proceso de negociación y diálogo social sobre el modo en que la educación escolar nacional debe cambiar es específico del contexto y debería fundarse en el análisis de las circunstancias históricas, sociales y culturales. Es lo que procura hacer Frayha al describir la evolución del proceso de negociación en el Líbano con respecto a la naturaleza de la identidad y ciudadanía libanesas, y a la función de la escolaridad en la configuración y expresión de éstas. Desde el periodo del mandato francés que empezó en 1920 hasta el compromiso alcanzado con el Pacto Nacional de 1943, y con la introducción del currículo nacional de 1968 en el periodo inmediatamente previo a la guerra civil, el tema polémico de la identidad libanesa ha sido un aspecto central del proceso de formulación de políticas en lo que algunos han denominado el “proceso de elaboración del currículo”. En la reforma iniciada después del conflicto se reconoció explícitamente la necesidad de fortalecer “la pertenencia a la nación y la cohesión social entre los estudiantes” a fin de superar las divisiones confesionales. Esto se realiza esencialmente mediante la educación cívica encuadrada en una visión progresista a largo plazo y la revisión de los programas escolares de historia nacional.

Referencias y bibliografía

Aglo, J., (comp.). 2001. *Réforme des systèmes éducatifs et réformes curriculaires: situation dans les États africains au sud du Sahara* [Reforma de los sistemas educativos y reformas curriculares: la situación en los Estados africanos al sur del Sahara]. Ginebra: OIE. (Informe final: Libreville, Gabón, 23-28 de octubre de 2000.)

- Aglo, J.; Lethoko, M. 2002. *Curriculum development and education for living together: conceptual and managerial challenges in Africa* [Desarrollo del currículo y educación para vivir juntos: problemas conceptuales y administrativos en África]. Ginebra: OIE. (Informe final: Nairobi, Kenya, 25-29 de junio de 2001.)
- Braslavsky, C. 2000. *Secondary education curriculum in Latin America: new tendencies and changes* [Currículo de la enseñanza secundaria en América Latina: nuevas tendencias y cambios]. Ginebra: OIE. (Informe final: Buenos Aires, Argentina, 2-3 de septiembre de 1999.)
- . 2002. *New challenges and curricular responses in the twenty-first century* [Nuevos desafíos y respuestas curriculares en el siglo XXI]. Ginebra: OIE. (Ponencia presentada en la conferencia del COBSE, Nueva Delhi, India, febrero de 2002.)
- Braslavsky, C.; Dussel, I.; Scaliter, P. (comps.). 2001. *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: OIE. (Informe final: Maldonado, Uruguay, 31 de julio-2 de agosto de 2000.)
- Byron, I.; Rozemeijer, S. (comps.). 2002. *Curriculum development for learning to live together : the Caribbean sub-region* [Desarrollo del currículo para aprender a vivir juntos: la subregión del Caribe]. Ginebra: OIE. (Informe final: La Habana, 15-18 de mayo de 2001.)
- Cheng-Man Lau, D. 2001. Analysing the curriculum development process: three models [Análisis del proceso de desarrollo del currículo: tres modelos]. *Pedagogy, culture and society* (Wallingford, Reino Unido), vol. 9, n° 1, págs. 29-44.
- Cummings, W.; McGinn, N. 1997. The nation-state, citizenship, and educational change: institutionalization and globalization [El Estado-nación, la ciudadanía y la evolución de la educación: institucionalización y mundialización]. En: *International handbook of education and development: preparing schools, students and nations for the twenty-first century*. Amsterdam: Elsevier.
- Fullan, M. 1991. *The meaning of educational change* [El significado del cambio de la educación]. Londres: Cassell.
- . 1993. *Change forces: probing the depths of educational reform* [Factores del cambio: ir al fondo de la reforma educativa]. Londres: Falmer Press.
- Gregorio, L.; Byron, I. (comps.). 2001. *Capacity-building for curriculum specialists in East and South-East Asia* [Fortalecimiento de las capacidades de los especialistas curriculares en Asia Oriental y Sudoriental]. Ginebra: OIE. (Informe final: Bangkok, Tailandia, 12-16 de diciembre de 2000.)
- Hallak, J. (comp.). 2000. *Globalization and living together: the challenges for educational content in Asia* [Mundialización y convivencia: desafíos para el contenido de la educación en Asia]. Ginebra: OIE. (Informe final: Nueva Delhi, India, 9-17 de marzo de 1999.)
- Pillai, S. (comp.). 2003. *Strategies for introducing new curricula in West Africa* [Estrategias para introducir nuevos currículos escolares en África Occidental]. Ginebra: OIE. (Informe final: Lagos, Nigeria, 12-16 de noviembre de 2001.)
- Poisson, M. (comp.). 2001. *Science education for contemporary society: problems, issues and dilemmas* [La educación científica en la sociedad contemporánea: problemas, dificultades y dilemas]. Ginebra: OIE. (Informe final: Beijing, China, 27-31 de marzo de 2000.)
- Rassekh, S.; Thomas, J. (comps.). 2001. *The management of curriculum change and adaptation in the Gulf Region* [La gestión de la reforma y adaptación del currículo escolar en la región del Golfo]. Ginebra: OIE. (Informe final: Mascate, Omán, 17-21 de febrero de 2001.)
- Rosenmund, M. 2000. Approaches to international comparative research on curricula and curriculum-making processes [Enfoques de la investigación comparada internacional sobre los currículos escolares y sus procesos de elaboración]. *Journal of curriculum studies* (Londres), vol. 32, n° 5, págs. 599-606.
- Rozemeijer, S.; Tawil, S. (comps.). 2003. *Curriculum renewal in South-East Europe* [Renovación del currículo escolar en Europa Sudoriental]. Ginebra: OIE. (Informe del seminario: Bohinj, Eslovenia, abril de 2002.)
- Tawil, S.; Rozemeijer, S.; Pillai, S. (comps.). 2003. *Managing curriculum change in East and South-East Asia* [Gestión del cambio curricular en Asia Oriental y Sudoriental]. Ginebra: OIE. (Informe final: Vientiane, Laos, septiembre de 2002.)
- Tawil, S. (comp.). 2002. *Curriculum change and social inclusion: perspectives from the Baltic and Scandinavian countries* [Cambio del currículo escolar e inclusión social: perspectivas de los Países Bálticos y Escandinavos]. Ginebra: OIE. (Informe final: Vilna, Lituania, 5-8 de diciembre de 2001.)
- Tikly, L. 2001. Globalization and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework [La mundialización y la educación en el mundo poscolonial: hacia un marco conceptual]. *Comparative education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 37, n° 2, págs. 151-171.
- UNESCO. 2000. *Dakar framework for action* [Marco de Acción de Dakar]. Disponible en <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml>.

Versión original: español

Margarita Silvestre Oramas (Cuba)

Doctorado en ciencias educacionales, 1985. Se desempeñó como docente en la escuela primaria, profesora de educación para adultos y profesora de biología en la escuela secundaria. Ha sido coordinadora nacional de biología, encargada del currículo y de textos de escuela del Departamento del Ministerio de Educación, encargada del Departamento de Contenido y Métodos de Educación, e investigadora, profesora y asistente del director del Instituto Central de Ciencias Educacionales. Miembro, vicepresidente o presidente de diversas reuniones encargadas de revisar currículos y textos a nivel nacional e internacional. Autora y coautora de numerosos artículos, textos y guías de estudio y para maestros.

CAMBIO CURRICULARES

DIAGNOSTICO PEDAGOGICO,

CURRICULO ESCOLAR Y

CALIDAD DE LA EDUCACION

Margarita Silvestre Oramas

Introducción

Los cambios se aprecian, pero son lentos. Pasados más de 10 años de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en Jomtien (Tailandia), hay todavía cerca de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria. Una gigantesca cifra que incluye a todos los niños que abandonan la escuela, desde las aulas de los primeros grados, y que constituye una importante fuente interminable de los analfabetos que existen en el mundo. Hay otra incalculable cifra, la que encierra a aquellos que si bien avanzan y terminan la educación primaria, o avanzan varios grados en ella, presentan muchas insuficiencias en el dominio de las habilidades básicas de la lengua materna y de la matemática, que poco aprendieron de la historia de su país o de los fenómenos más cotidianos que transcurren diariamente en la naturaleza. ¿Cuáles son las causas de este gigantesco problema?

La Declaración de Jomtien no se quedó en la aspiración primaria de que todos los niños y las niñas asistan a la escuela; allí se afirma que “para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecer a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje”.¹ En este sentido, el artículo IV dice: “Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad

depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.”²

En el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar el año 2000 se reafirma la Declaración Mundial sobre Educación para Todos mediante el reclamo de “una educación que comprenda aprender a asimilar los conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.”

Por otra parte, al abordar el problema de la insatisfacción con los resultados del aprendizaje se señala que: “Según evaluaciones recientes de los logros obtenidos en algunos países, un alto porcentaje de los alumnos adquiere únicamente parte de los conocimientos y competencias que se supone deben asimilar. Con frecuencia no se ha definido claramente lo que deben aprender o bien no se ha enseñado en la debida forma ni evaluado con precisión.”³

Pudiera agregarse que muchos alumnos transitan algunos grados por la escuela sin el éxito necesario, padecen el sesgo natural de sus coetáneos y sienten la imposibilidad de aprender como los otros, por lo que, unos antes, otros después, terminan abandonando la escuela. No pocos docentes buscan una explicación a este problema en el alumno, atribuyéndoles la causa a factores internos del educando o a las insuficiencias de la familia. Aparece así una explicación que intenta sacar el problema de la competencia pedagógica. Sin embargo, la inmensa mayoría de esos niños está en capacidad de aprender. El problema tiene una arista importante de incompetencia pedagógica, posible de ser transformada.

Se aprecian así dos grandes problemas: el de asegurar capacidades en las escuelas, con condiciones materiales mínimas para que todos puedan acceder a ellas, por un lado, y el de lograr que el trabajo pedagógico que allí se realiza asegure que todos los niños aprendan y alcancen los llamados conocimientos básicos, por otro.

Una mirada hacia los problemas

Hace algo más de diez años de la primera publicación de los estudios comparados de currículos como resultado del Programa Iberoamericano de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática en el Nivel Medio (IBERCIMA).⁴ Allí se evidenció que la escuela se centraba en el aprendizaje de los

conocimientos y quedaba muy reducida la atención a los aspectos de carácter formativo y del desarrollo de la inteligencia y el talento. Son diversas las investigaciones que muestran además que el nivel formal o reproductivo en el aprendizaje ha caracterizado las exigencias del trabajo en las aulas.

Por otra parte, las características de los procesos de formación de sentimientos, cualidades y valores no son iguales a los del desarrollo de una habilidad de la matemática o de la lengua, o de formación de un concepto. No se enseña a sumar o a explicar las características de una célula de igual manera que a ser responsable y honesto. Si bien se dan de conjunto y se entrelazan, presentan exigencias algo diferentes que implican una acción constante, consciente y diferenciada del docente, dirigida a estos fines.

Al analizar el problema de las insuficiencias en el aprendizaje hacemos referencia al *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*, en el cual se demuestra que “el nivel de logros en lenguaje en la región es considerablemente bajo. La mayoría de los estudiantes realizan una comprensión fragmentaria de los textos que leen, reconocen las palabras incluidas en un texto, pero no consiguen determinar por qué se dice lo que se dice o para qué se dice”. “Los resultados en matemática, con la salvedad de lo anotado más arriba para el caso de Cuba, son generalizadamente aún más bajos y desiguales. Los alumnos no asimilan los conocimientos, ni desarrollan las competencias en la asignatura. Reconocen signos y estructuras, pero con escasa capacidad para resolver problemas matemáticos simples de la vida cotidiana.”⁵

Los bajos resultados constituyen una importante alerta para todos los países de la región, pero para el abordaje de tan serios problemas resulta trascendental el análisis realizado acerca del comportamiento de los factores asociados al aprendizaje.

En los resultados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) se evidenció el valor de los factores pedagógicos, tanto por la posición que el maestro asume ante el problema del aprendizaje de sus alumnos, como por las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla en el aula, así como el papel que puede jugar respecto a la incidencia del factor tutor. El análisis del comportamiento de los factores asociados refuerza la idea de la factibilidad del cambio hacia el logro de mejores resultados en el aprendizaje de nuestros educandos. En este estudio de las variables asociadas a los resultados -unos 24 factores-, el clima del aula es el factor que demostró el mayor efecto de signo positivo,

seguido de la habilidad de los alumnos, como atribución de causa para los resultados de éstos. En tercer lugar se ubica la variable referida a los tutores.

El estudio de calidad de la educación en las escuelas del Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), de San Luis Potosí, México, en primer y cuarto grados, mostró igualmente resultados muy bajos en los aprendizajes básicos de matemática y lengua, con la diferencia de que los resultados de matemática son algo superiores a los de lengua, dándose la particularidad de que una parte de las escuelas son bilingües. Al analizar el conjunto de factores asociados a los resultados resulta que una parte de ellos no actuaron como factores diferenciadores, dado su comportamiento bastante uniforme. Estos factores son: nivel de escolaridad de los padres, nivel de vida, cantidad de libros en el hogar y preparación profesional básica del docente.⁶

En el estudio del PAREIB se revelan como comportamientos interesantes los siguientes:

- La predicción del maestro respecto a los posibles resultados de sus alumnos en las pruebas de diagnóstico no es siempre acertada (índice de certeza).⁷
- La valoración del docente acerca de los factores decisivos en un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad tiende hacia un tipo de clase que no responde a las exigencias de un aprendizaje efectivo (índice de eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje).⁸
- El producto diario del alumno, bien en la libreta o en el libro de ejercicios, revela que:
 - el trabajo del niño en el aula y en la casa es muy escaso;
 - el niño escribe muy pocas veces y la ejercitación es poca;
 - la actividad del alumno se desarrolla a un nivel formal o reproductivo;
 - el señalamiento del error es muy escaso y no hay corrección del error;
 - es alta la carencia de atención diferenciada a los alumnos.

En relación con el maestro, éste:

- Tiende a explicar el problema de los bajos aprendizajes buscando causas ajenas a él. Se ha establecido en su concepción de trabajo explicar los motivos considerando que los “niños son lentos en el aprendizaje”, “los padres no lo ayudan” o “el alumno promovió con muchas insuficiencias que ya no se pueden resolver”.
- Aplica un diagnóstico que no revela cuándo el niño dejó de avanzar en la consecución de un objetivo dado, cuándo comenzó a cometer errores y cuáles son.

- No explica satisfactoriamente la causa del error y carece de procedimientos didácticos para resolverlo. Sus alternativas pedagógicas por lo general no satisfacen la atención a este problema.

La capacitación que tiende a ofrecerse a los docentes no se corresponde, por lo general, con los problemas inminentes que le dificultan lograr una mayor efectividad en su trabajo.

La transformación de esta realidad ha sido muy estimulante, pues ha puesto de manifiesto el alcance del factor pedagógico, en condiciones, además, de mayor desventaja social.

Insuficiencias de aprendizaje

¿Dónde se hace más crítico el problema de las insuficiencias de aprendizaje en la escuela primaria? ¿Cuáles son sus orígenes?

En América Latina y en el Caribe, el comportamiento de la deserción escolar, consecuencia de muchos de los problemas del aprendizaje que se dan hoy en día en las escuelas, decrece al igual que la repitencia, según avanzan los grados. Así, por ejemplo, la repitencia es mayor en los primeros grados que en los últimos, pero no como síntoma de que mejoraron los resultados de aprendizaje, sino porque es elevada la cifra de los alumnos que abandonan la escuela.

En los estudios realizados en Cuba⁹ acerca del tránsito de los escolares por la escuela primaria, se determinó que el grueso de los problemas de aprendizaje de matemática y lengua surgían entre primero y cuarto grados, y que una parte importante de éstos se originaban entre el primer y segundo grados. De igual forma se evidenció la influencia de la preparación del niño para el ingreso a la escuela en los resultados del primer y segundo grados. Las pruebas de madurez escolar y capacidad de trabajo realizadas a la población estudiada mostraron sus potencialidades para alcanzar resultados satisfactorios en el aprendizaje de los saberes básicos de lengua y matemática. Otros estudios realizados posteriormente en Cuba han reafirmado esta hipótesis.

En la medida que los resultados de los alumnos en su tránsito de un grado a otro son más sólidos, existen mejores condiciones para una mayor estabilidad y éxito en la escuela.

En San Luis Potosí, en las escuelas del PAREIB¹⁰ se constató que los problemas de aprendizaje en matemática y lengua de los alumnos que iniciaron cuarto grado eran, para una

parte significativa de la población, acumulativos de los grados anteriores. En similares escenarios sociales existen escuelas con rendimientos altos, medios, bajos y críticos. Al aplicar estrategias de transformación, los resultados varían significativamente. Se constató la factibilidad de resolver desde el cuarto grado problemas serios de aprendizaje que impedían el tránsito de los alumnos hacia otros grados de la primaria o los hacían transitar sin los conocimientos básicos adquiridos, y que la atención temprana y en los grados primero y segundo se convierte en decisiva.

Mejorar los resultados de aprendizaje en los primeros grados implica que crecen las posibilidades del tránsito, con calidad, de los alumnos en la escuela primaria.

Si bien los resultados obtenidos muestran diferentes niveles y especificidades del problema se puede afirmar que:

- Existe la factibilidad del cambio, desde la escuela, en lo que respecta al factor pedagógico, con los niños que “están” en la escuela.
- Hay que ejercer la atención a los problemas de aprendizaje con énfasis, desde el momento en que el alumno ingresa a la escuela, siendo clave el tránsito satisfactorio en los primeros grados y la preparación del niño para el ingreso a la escuela. Consecuentemente, mejorar los resultados de aprendizaje en los primeros grados implica que crecen las posibilidades del tránsito correcto de los alumnos en la escuela primaria.
- Los problemas acumulados de aprendizaje tienen solución desde la escuela.

Respecto al origen del problema es importante considerar que el aprendizaje y la adquisición de las habilidades básicas de lengua y matemática se asientan en adquisiciones intelectuales y físicas previas, cuya estimulación se inicia con el propio niño cuando nace. Investigaciones cubanas¹¹ han demostrado que cuando el niño inicia el primer grado con una preparación calificada de excelente, sus resultados tienden a ser excelentes, y que cuando ingresa con una preparación catalogada como baja, sus resultados son bajos, si no se produce la adecuada atención pedagógica que resuelva este problema.

Cuando el docente se enfrenta a un grupo de “alumnos no preparados”, requiere de estrategias complementarias y tiempo para resolver estos problemas. Estas estrategias diferentes parten desde el currículo y el adecuado diagnóstico pedagógico de la preparación del alumno para el ingreso al grado. En la práctica no se determinan con exactitud las necesidades y potencialidades del alumno. Las soluciones se dilatan, se dejan a veces a la espontaneidad y surgen las manifestaciones de falta de interés, decrecen los niveles de exigencia hacia el alumno,

hacia el grupo, y el tránsito se ve mellado, problema que empieza para muchos alumnos y docentes desde el ingreso a la escuela.

Mientras más insuficiencias en los saberes básicos acumula un escolar en su tránsito por la escuela, sus problemas de aprendizaje se convierten en mayores y más difíciles de resolver.

El análisis, desde el contenido de la enseñanza, revela, como es conocido por todos, que resultan básicos los primeros grados, para toda la primaria. Sin expresarse oralmente de manera adecuada, sin saber leer y escribir correctamente ni haber adquirido las habilidades básicas en la numeración, el cálculo, la geometría y la solución de problemas -lo cual ha de alcanzar un escolar en los primeros grados de la primaria- no es posible avanzar en estas materias, ni lograr buenas adquisiciones en todo el currículo escolar. Con diferentes consecuencias y magnitudes, el problema se produce en todos los grados.

El diagnóstico pedagógico

Los estudios realizados sobre el comportamiento de la práctica pedagógica y su perfeccionamiento y acerca del efecto de los factores asociados a la calidad de la educación, confirman que el diagnóstico pedagógico constituye un requisito ineludible para el mejoramiento de la calidad de la educación en el aula, en la escuela y en una zona, región o país. A estos efectos podrán ser considerados diferentes niveles de diagnóstico, a saber: del alumno, de la institución escolar (microdiagnóstico), y de la zona, región escolar, municipio, estado (macrodiagnóstico).

El diagnóstico pedagógico deberá ser integral, es decir que tendrá que abordar el análisis de los diferentes factores clave en el éxito del trabajo educacional y al alumno, su personalidad y las relaciones entre éste y los distintos factores de aprendizaje.

Hace años se ha incorporado a la práctica pedagógica la exigencia del diagnóstico del escolar, sin embargo, es muy común que este diagnóstico se centre en el aprendizaje y además se realice principalmente con el propósito de identificar logros de aprendizaje respecto a los conocimientos del grado terminado. Incluso en ocasiones se importan instrumentos de diagnóstico alejados de la realidad pedagógica que se explora, perdiendo así su sentido.

Cuando el diagnóstico se queda en explorar el programa del grado precedente -en particular en materias como lengua y matemática, que se sustentan en sistemas de habilidades que

“crecen” con el alumno de grado en grado-, impide la determinación de hasta dónde el alumno logra realizar por sí solo el dominio del conocimiento explorado.

Así por ejemplo, si se trata de una operación de cálculo matemático, que tiene diferentes niveles de realización y se adquiere progresivamente -es decir que en cada grado el alumno incorpora nuevas adquisiciones, pero la nueva se sustenta en las precedentes-, la imposibilidad de éxito del alumno debe buscarse hacia atrás: hasta qué punto el alumno logró avanzar correctamente por sí solo (conocimiento adquirido) y dónde comienza a cometer errores (conocimiento en proceso de adquisición). De este modo, el trabajo pedagógico que se proyecte tendrá en cuenta las necesidades individuales de cada alumno y estará bien dirigido. El diagnóstico fino del aprendizaje se convierte en una necesidad para detener la acumulación de las dificultades en el grado y en el tránsito del alumno de un grado a otro.

Las pruebas de análisis por elementos del conocimiento constituyen instrumentos que puede elaborar el maestro y que le permiten la realización del diagnóstico fino del aprendizaje, que es la base de un trabajo pedagógico encaminado a la solución verdadera de los problemas de aprendizaje en el aula.

En el proceso de formación de un conocimiento o de la adquisición de una habilidad, se produce el paso gradual, desde un nivel más simple hacia otros más complejos. Pretender insertarse en este proceso sin conocer el nivel de logros alcanzado en el alumno sería erróneo, pues, por ejemplo, sin los antecedentes requeridos, el alumno, no podría asimilar conocimientos estructurados a niveles superiores de exigencia, o valerse de una habilidad supuestamente lograda, para la realización de una tarea o para la adquisición de otra habilidad.¹²

Currículo y diagnóstico pedagógico¹³

El currículo ha tenido y tiene un gran significado para la educación: traza la concepción educativa y luego la concreta en exigencias de distinta índole que guían el trabajo del docente en cuanto a qué y cómo enseñar. Hoy existen nuevas posiciones, y diferentes insatisfacciones, que hacen que el tema del currículo y su diseño resulte un tema de ineludible discusión entre educadores, así como lo es el reclamo de su abordaje desde una concepción más efectiva y novedosa.

Lograda la extensión de los servicios educacionales y la presencia física de docentes y alumnos en las escuelas, con una asistencia aceptable, se mantienen importantes problemas pedagógicos en la consecución de los propósitos antes declarados, entre ellos:

- El currículo no da respuesta a la acumulación de insuficiencias en el aprendizaje, que se incrementan de año en año y se manifiestan en las dificultades de desempeño de los alumnos en la apropiación y el uso de los conocimientos, que en general no rebasan el plano reproductivo. No hay correspondencia entre el currículo proyectado y el real; la propia concepción curricular no concibe la no-linealidad de su puesta en práctica.
- El currículo no logra asegurar desde su fundamentación y en la proyección objetivo-contenido-método, la programación de actividades en diferentes niveles de desempeño, que potencien el desarrollo intelectual y la formación de habilidades para aprender a aprender.
- La concepción curricular tiende a ser débil en su proyección teórica y en la determinación de indicadores de su puesta en práctica que den la connotación requerida a la creación de un clima afectivo-emocional favorable al proceso docente educativo. Las acciones educativas en la formación de cualidades en los alumnos no se asocian suficientemente al acto de aprendizaje.
- Por lo general, la puesta en práctica del currículo no está antecedida de un diagnóstico pedagógico integral y multifactorial que permita un diseño contextualizado y una autoevaluación suficientemente objetiva.
- El colectivo pedagógico no siempre posee los elementos que necesita para asumir con eficiencia el diagnóstico, la proyección del currículo y la evaluación de su puesta en práctica.

Estos problemas alcanzan una mayor dimensión por las diferencias de desarrollo económico y social que se ponen de manifiesto en los países y que abren grandes brechas entre la ciudad y el campo, así como entre las clases sociales que coexisten.

En el aula se revelan conflictos como que el docente debe cumplir los programas del grado con independencia de la preparación de sus alumnos -de hecho muchos docentes lo intentan, a pesar de que para una parte de sus alumnos media un abismo entre lo que ellos pueden comprender y hacer y lo que se les presenta como contenido de la clase- o que la descontextualización del contenido hace -para todos- más distante la posibilidad de comprensión de aquello que se intenta enseñar.

De hecho, el conocimiento del nivel real del alumno (diagnóstico pedagógico fino) y el trazado de estrategias que crean condiciones y acercan el cumplimiento del currículo aspirado son parte del camino que puede conducir al cumplimiento real del currículo escolar y a un aprendizaje verdadero de los conocimientos básicos.

Currículo deseado y calidad de la educación

El aprendizaje descontextualizado reduce los intereses y motivos que mueven al niño a ir a la escuela más allá de tratarse de un hecho socialmente aceptado, como sucede cuando empieza, o para aprender lengua y matemática por sacarse buenas notas. Desde edades tempranas, el vínculo del conocimiento con el quehacer social diario es un acicate para aprender, así como lo es para los padres que desean encontrar lo útil de lo que la escuela enseña cuando se les dice que prepara a sus hijos para la vida. Entonces, dejemos aquí planteados algunos de los problemas que los pedagogos de cada país deberíamos resolver: cuál es el alcance de los conocimientos básicos y cómo se logra un currículo que dé respuesta a las exigencias del país, que asegure la unidad, pero a partir de la diversidad de los entornos más cercanos y de las regiones dentro de un mismo país, que sea flexible, para que el docente pueda dar respuesta a los problemas de aprendizaje de sus alumnos y que se acerque a sus intereses, motivos, aspiraciones y necesidades de la vida cotidiana.

Aunque se lleva tiempo trabajando en la solución del problema de la renovación de las concepciones curriculares y la determinación del contenido básico de enseñanza para los diferentes tipos de escuelas, la práctica sigue sin beneficiarse de esos resultados. Por lo general, no existen estudios teóricos previos ni estrategias bien delineadas. Por ejemplo, ¿a qué niveles se aspira en la tarea de precisar los conocimientos básicos cuando la búsqueda de la equidad tiene especial significado? “El alumno está en sexto grado y redacta, pero sólo redacta un párrafo, el vocabulario es limitado y la ortografía es insuficiente; lee, pero cuando le preguntamos acerca de lo leído interpreta muy pocas de las preguntas, y resuelve operaciones de cálculo sin muchas complejidades; los problemas sólo a veces los interpreta bien; logra trabajar a un nivel formal.” Este alumno no es analfabeto, pero no está preparado para continuar estudiando ni para enfrentarse al trabajo. La necesidad de precisar el alcance de los conocimientos básicos constituye un problema pedagógico vinculado con la calidad y las exigencias de aprendizaje de la escuela, con la atención diferenciada a docentes, escolares y sus familias. El desnivel en los conocimientos básicos no debería justificarse por el subdesarrollo, la marginalidad y otros fenómenos sociales, como tampoco por la carencia de un trabajo pedagógico encaminado a la atención de las necesidades individuales de los alumnos.

El reclamo de la Declaración de Jomtien y del Foro de Dakar de que los escolares verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores, de explotar los talentos y capacidades de cada persona, así como que además del certificado se logre efectividad del aprendizaje, podría parecer tanto muy distante como también factible. Estas exigencias dibujan un proceso de enseñanza-aprendizaje que instruya, desarrolle y eduque, pretensión muy justa y humana.

La concepción curricular que dé cabida a estas exigencias pedagógicas ha de basarse en una concepción desarrolladora del aprendizaje y humanista en la formación de la persona, lo suficientemente flexible como para permitir la atención al grupo, a partir del nivel de logros alcanzados en éste, y la atención a cada alumno según sus necesidades; ha de estimular el desarrollo de los alumnos y sus potencialidades, y el acercamiento al contexto será una exigencia para la comprensión y motivación del educando y el docente.

Ello implicaría el diseño de un currículo que permita la modelación de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se proyecte desde el nivel logrado y estimule el desarrollo, que incluya nuevas formas de presentar y organizar el contenido de instrucción y educación, que además de las asignaturas tradicionales permita la diversidad en la proyección curricular, que el contenido llegue también por vías más cercanas a los motivos e intereses de los educandos, que incluya variadas formas de la actividad, que van desde el juego hasta la actividad laboral e investigativa. Así, existe la necesidad de modernizar la concepción de las asignaturas escolares e incorporar múltiples vías para atender y reforzar el aprendizaje de la lengua, la matemática, la historia, las ciencias naturales, el arte, entre otras ramas del saber.

De igual manera se reclaman nuevas formas de organización que faciliten la atención a la diversidad y a la individualidad. Por ejemplo, la organización del contenido en niveles de complejidad crecientes¹⁴ facilitaría el tránsito de cada alumno hacia el nuevo contenido, desde el nivel más elemental hasta el esperado, ofreciendo la posibilidad de potenciar el desarrollo de los menos y de los más aventajados.

Al hacer referencia a la atención individual del educando se deja por sentada la necesidad de que el docente tenga dominio del diagnóstico pedagógico y de cómo transcurre el proceso de aprendizaje, de modo que pueda estimular el desarrollo del alumno, identificar las necesidades formativas y las estrategias didácticas para su atención y abordar otras formas de trabajo con la familia. Todo lo dicho nos remonta a las exigencias en la formación del docente y de los planes

de capacitación y posgrado. El tránsito hacia una escuela de calidad requiere de la modernización, de la preparación del docente al igual que de cursos de capacitación en correspondencia con sus necesidades.¹⁵

Crece y alcanza un mayor desarrollo requiere enfrentar las dificultades existentes y proyectar científicamente la concepción de un currículo que se una a la capacitación y formación del docente y de la dirección de la institución escolar, lo que nos acercará a mejores soluciones y nuevas acciones tendientes a alcanzar subsiguientes etapas de desarrollo.

Notas

1. “Declaración Mundial sobre Educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.” Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990. En: *Marco de acción de Dakar*, pág. 75. París, UNESCO, 2000.
2. *Op. cit.*, pág. 76.
3. *Marco de acción de Dakar*, pág. 13. París, UNESCO, 2000.
4. IBERCIMA. *Análisis comparado de los currículos de biología, física y química en Iberoamérica*. Madrid, Ed. Mare Nostrum, 1992.
5. J. Casassus et al. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*, 2^{do} informe, pág. 13. Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO-OREALC. 2000.
6. Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica. *Resultados de los estudios de diagnóstico y evaluación de la calidad de la educación*. San Luis Potosí, México, PAREIB, 2002.
7. H. Valdés. *Índice de certeza del aprendizaje alcanzado por sus alumnos*. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1999.
8. S. Rizo. *Índice de eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
9. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. *Estudio del tránsito de los escolares por el sistema nacional de educación*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, 2000.
10. PAREIB. *Informe de estudio realizado*. San Luis Potosí, México, PAREIB, 1999.
11. A. Siverio y J. López. *Preparación del niño para el ingreso a la escuela*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Habana, 1994.
12. Silvestre, M.; Rico, P. *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1997.
13. Algunas de las ideas que aparecen ya en el artículo “Problemas actuales del currículo escolar”. *Revista educación* (La Habana), julio 2002.
14. Se trata de organizar el contenido en niveles de complejidad crecientes, desde el más elemental, accesible a todos -exigencias de partida- hasta la aspiración máxima que incluye la aplicación a exigencias nuevas.
15. La experiencia de los cursos de capacitación *in situ* (1999-2002) en las escuelas primarias indígenas y de zonas rurales en general, desarrollada en San Luis Potosí, México, reporta resultados muy alentadores.

Versión original: francés

Bê Didier Kam (Burkina Faso)

Inspector de enseñanza secundaria en matemáticas en Uagadugú. Diplomado en la escuela normal superior (CREFED) de Saint-Cloud (Francia); en 1996 obtuvo un certificado de estudios sobre “Medición y evaluación de la educación” de la Universidad Laval de Quebec (Canadá). Ha sido director de Enseñanza General y Técnica Secundaria y de Inspección y Formación del Personal de Educación, así como encargado de la supervisión y el seguimiento pedagógico de profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria. Formador de formadores de educación en población. Es uno de los coautores del libro *Éducation en matière de population* y de *Annales de mathématiques - COSSAKIT*. Caballero de la “Orden Nacional” y de la “Orden de las palmas académicas”.

Ouri Sanou (Burkina Faso)

Maestro y profesor de matemáticas y ciencias naturales, titular de un diploma de aptitud pedagógica para la enseñanza en colegios de enseñanza general (DAP/CEG). Director de Programas y Evaluación Pedagógica y director general del Instituto Pedagógico de Burkina Faso. Ha publicado libros de texto de matemáticas para la enseñanza primaria y es inspector de enseñanza primaria en Uagadugú.

CAMBIOS CURRICULARES

REFORMA Y DESARROLLO CURRICULAR

EN BURKINA FASO

Bê Didier Kam y Ouri Sanou

Introducción

Burkina Faso, como muchos países africanos, dispone ya de una experiencia considerable en materia de reforma del sistema educativo y, en particular, de los programas de enseñanza. La reflexión sobre la función de la escuela en el proceso de emancipación y desarrollo de la, por entonces, sociedad voltaica se inició en los albores de la independencia. Desde esa época se han aplicado hasta cinco tentativas de reforma -algunas moderadas y otras más radicales-, de la estructura escolar, de los contenidos de la enseñanza, o de ambos aspectos a la vez.

Si esta situación muestra que la evolución de la escuela es motivo de permanente preocupación para los responsables del sistema, tiene también consecuencias para el conjunto del sistema educativo, y en particular para las políticas curriculares.

Las reformas en Burkina Faso: antecedentes

LA SITUACION EN LA EDUCACION AL DECLARARSE LA INDEPENDENCIA

Burkina Faso, cuyo nombre era en aquella época Alto Volta, pasó a ser un país independiente el 5 de agosto de 1960 y heredó, como otros países del África subsaheliana de habla francesa, un sistema educativo escasamente desarrollado.

En el plano estructural, el sistema educativo no era entonces esencialmente distinto del que impera hoy en día en el país. Estaba caracterizado por una enseñanza preescolar muy rudimentaria, una enseñanza primaria con tres cursos de dos años cada uno (seis años escolares), una enseñanza secundaria general con dos ciclos (el del antiguo BEPC y el que correspondía al Bachillerato), una enseñanza secundaria técnica que preparaba para la obtención de un diploma de aptitud profesional, y una enseñanza normal para la formación de maestros de primaria (enseñanza de tipo tradicional). Para cursar estudios de nivel superior había que ir al extranjero.

Si bien los programas intentaban ser completos, no estaban adaptados a la realidad económica, social y cultural del país. Reestructurar el sistema en función de los objetivos de desarrollo era pues una necesidad apremiante.

TENTATIVAS DE REFORMA DURANTE EL DECENIO 1960-1970

La principal preocupación de los países africanos, tras concedérseles la independencia, fue permitir el acceso a la educación de un número cada vez mayor de niños. Se consideraba que la democratización de la educación era la condición esencial del desarrollo de una auténtica democracia, y en la conferencia de Addis Abeba (1961) se señaló el objetivo de la matrícula universal en todos los países participantes para 1980.

El decenio de los años 60 estuvo caracterizado en el Alto Volta, como en los demás países, por esfuerzos encaminados a la ampliación de la educación básica y al incremento de la rentabilidad interna de dicha educación.

En 1972 se planteó la posibilidad de llevar a cabo una reforma educativa sobre la base de los resultados de una encuesta a la población. En 1974, tras la declaración presidencial en la que se propuso el proyecto de sociedad basado en el desarrollo comunitario, se elaboró el correspondiente proyecto de reforma: “La educación para el desarrollo comunitario rural”.

Gracias a numerosos coloquios y conferencias se llegó a un consenso sobre distintos elementos que fueron ulteriormente utilizados por la Dirección de Planificación para preparar, en 1975-1976, la plataforma inicial de la reforma del sistema educativo.

El nuevo sistema propuesto se distinguía del sistema existente tanto en sus objetivos como en su estructura. Los objetivos principales eran tres:

- la democratización del saber gracias a la educación de masas;
- el establecimiento de vínculos entre la educación y la producción, esto es, entre la actividad educativa y la actividad productiva;
- la valorización del patrimonio cultural, mediante la introducción de las lenguas vernáculas en las aulas, el desarrollo de una auténtica cultura nacional y la creación de grupos artísticos.

La aplicación de la reforma supuso la creación de determinados marcos institucionales. El Instituto Nacional de Educación se convirtió en Instituto para la Reforma y la Acción Pedagógica, a cargo de la aplicación de la reforma.

Se creó el correspondiente marco financiero, con una contribución pública de 746 millones de francos entre 1976 y 1983. El PNUD y la UNESCO aportaron también una contribución para los siete años (1976-1983) de 2.530.000 dólares estadounidenses que, al continuar la ayuda hasta 1986, ascendió finalmente a 3 millones de dólares.

En mayo de 1979, el primer ministro anunció que la fase experimental se iniciaría cuando comenzaran las clases en octubre. Un total de 61 escuelas introdujo experimentalmente los artículos de la reforma relativos al ciclo de la enseñanza básica; en tres aldeas de la zona de habla moré se aplicaron los aspectos referentes a los centros de educación preescolar. En 1983-1984 se decidió extender de modo casi completo la reforma al resto del país.

Las primeras clases experimentales llevaban ya cinco años funcionando cuando el Consejo Nacional de la Revolución decidió, el 14 de septiembre de 1984, interrumpir el

proceso de reforma. Tal decisión hizo que resultara imposible efectuar una evaluación de conjunto de la reforma educativa de 1979-1984, puesto que no pudo nunca aplicarse en un ciclo completo. Pero su sistema de evaluación interna permitió, no obstante, llegar a algunas conclusiones. De éstas se desprendía que la reforma, en su aplicación experimental, no había dado resultados satisfactorios. Sin embargo, de la observación del experimento se desprendieron dos principios esenciales:

1. el maestro es uno de los pilares que permiten el éxito de cualquier innovación educativa y, por consiguiente, debe buscarse su participación desde el principio;
2. la sensibilización de los padres es esencial si se quiere contribuir a un cambio de mentalidad. Debe procurarse que se conviertan en colaboradores de los docentes.

LA REFORMA DE 1986: LA “ESCUELA REVOLUCIONARIA”

El 4 de agosto de 1983 se estableció en Alto Volta un régimen revolucionario cuya ambición era crear una nueva sociedad. Según el texto fundamental del nuevo régimen, el llamado “Discurso de orientación política”, dicha sociedad suponía la existencia de una nueva escuela en la que se formara el tipo humano que necesitaba la revolución. Esta escuela debía ser nacional, realista, popular, democrática, abierta, productiva y revolucionaria, en una palabra, estar al servicio del pueblo.

Desde un punto de vista estructural, la escuela revolucionaria de Burkina Faso estaba compuesta por tres ciclos principales: el ciclo preescolar, el de los oficios y el de la investigación y la invención. Desde el punto de vista financiero, se tenían en cuenta los costos relacionados con la construcción y el equipo de las aulas, los de producción, y los de perfeccionamiento y formación de personal docente. Se estimó que el costo de la aplicación de la reforma ascendería a 32.067.901.000 francos CFA en el nivel fundamental, y 18.996.719.136 francos CFA en el nivel politécnico. Así pues, y sin que se tuvieran en cuenta los costos relacionados con los ciclos preescolar y de la investigación e invención, que no pudieron ser evaluados, para iniciar la creación de la escuela revolucionaria en 1986 se necesitaban más de 78 mil millones de francos CFA, cifra a todas luces exagerada en relación con los medios de que disponía el país.

A diferencia de lo ocurrido con la reforma de 1979-1984, no se había previsto en esta nueva reforma una fase experimental. Su aplicación debía iniciarse en octubre de 1986 en el ciclo fundamental. Sin embargo, tras amplias discusiones en todas las instancias y

estructuras del país, el documento del proyecto de reforma fue finalmente rechazado.

El sistema educativo vigente en Burkina Faso

LOS GRANDES EJES DE LA REFORMA ACTUAL

Del 5 al 10 de septiembre de 1994 se reunieron en Uagadugú, por vez primera en la historia del país, especialistas de la educación y de la formación. La Asamblea Nacional se inspiró en sus trabajos al adoptar, el 9 de mayo de 1996, la ley de orientación de la educación. De esta ley se desprenden las grandes directrices que constituyen los ejes de la reforma actual del sistema educativo de Burkina Faso. En primer lugar, la enseñanza se concibe de tal modo que cada nivel tiene su propia conclusión y constituye un conjunto autónomo. En lo referente, en particular, a los distintos niveles de enseñanza, se considera que la enseñanza primaria es prioritaria. Esta enseñanza, que ha de desarrollarse pero conservar al mismo tiempo su calidad, debe estar encaminada a la realización del objetivo de la escolarización universal, lo que significa un índice de matrícula de 60% en 2000, y 100% en 2010.¹

En cuanto a la enseñanza secundaria, se prestará especial atención al desarrollo de la enseñanza técnica, el control de los efectivos, la formación y la supervisión pedagógica de los docentes, el equipamiento y el mantenimiento de los centros de enseñanza. Por lo que respecta al nivel superior, se intentará, gracias a una nueva asignación de los recursos financieros, permitir una mejora de la calidad de la enseñanza y el aumento del nivel de la investigación científica. Se tendrán en cuenta las capacidades de acogida de los centros de enseñanza y se pondrá en práctica la descentralización.

Seguirán promoviéndose las lenguas vernáculas en la enseñanza, y la investigación científica contribuirá a esta política. La escuela estará más abierta a su entorno y los distintos actores de la educación se verán asociados a su gestión. El Estado alentará y prestará apoyo a sus interlocutores para lograr desarrollar la educación preescolar.

Por último, se preconiza que, en vez de aplicar una reforma del sistema educativo que puede resultar sumamente costosa, se introduzcan gradualmente innovaciones y novedades. La reforma de la educación no es pues sinónimo de cambio completo e inmediato de las estructuras y los contenidos, sino el resultado de un conjunto de medidas que han de atender a las carencias que han podido observarse en el sistema.

La situación de la educación básica en Burkina Faso es inquietante. El índice de matrícula es reducido (41% aproximadamente en 1999), la calidad es poco satisfactoria (tasas de repetición y deserción elevadas, escaso número de alumnos que obtienen el certificado de estudios primarios) y el subsistema es poco equitativo (índice de matrícula de las niñas menos elevado que el de los muchachos y escasa asiduidad de las niñas escolarizadas; diferencias importantes entre zonas geográficas). La tasa nacional de alfabetización era sólo de 26% en 1997, y la gestión del sistema plantea problemas tanto en el plano financiero como en el plano humano. Puede comprobarse, por lo demás, una confianza cada vez menor de la población en la escuela.

Todos estos factores constituyen desafíos para los que quieren mejorar la situación de la educación básica.

De conformidad con las grandes orientaciones que preconizaban la innovación y la renovación como medios de reforma del sistema, el Ministerio fue introduciendo determinadas innovaciones pedagógicas. Para enfrentarse con los desafíos del momento, el gobierno adoptó en julio de 1999 un Plan Decenal de Desarrollo de la Educación Básica (PDDEB) para el periodo 2001-2010. El plan es una de las recomendaciones de los especialistas en educación y se inspira en el plan estratégico de desarrollo de la educación. Se trata de un auténtico instrumento de reforma y desarrollo del subsistema educativo, articulado en torno a cuatro programas:

1. ampliación y mejora de la calidad y la pertinencia;
2. intensificación y mejora de la calidad de las actividades de alfabetización;
3. mejora de las capacidades de planificación;
4. mejora de las capacidades de gestión del sistema.

Entre los objetivos generales cabe mencionar el aumento de la oferta de educación básica y la reducción de las disparidades en materia de género entre las regiones y entre alumnos de distintas condiciones socioeconómicas, así como la mejora de la calidad, la pertinencia y la eficacia de la educación básica, entre otros objetivos. El plan decenal se aplicará en tres etapas: la primera durará cuatro años, y tres años cada una de las siguientes. El plan intenta contribuir a la realización de uno de los objetivos globales de desarrollo del país, esto es, la lucha contra la pobreza, mediante la formación de los recursos humanos apropiados.

Del análisis del texto de la reforma se desprende que la necesidad de la reforma de

la educación básica va impuesta tanto por la situación en la que se encuentra el sistema educativo como por las tendencias de las transformaciones mundiales actuales. Esto se traduce en la introducción de determinadas materias, como la educación para la paz, la educación relativa a los problemas del medio ambiente, de la democracia y del sida. Todo esto muestra también la necesidad de la denominada “educación en población”.

La reforma es el producto de una voluntad política del gobierno, que procura tener en cuenta una de las principales preocupaciones de la población: el sistema educativo. En la ley de orientación de la educación se establece el carácter prioritario de la educación básica, se introducen los idiomas vernáculos y las nuevas materias de enseñanza: puede considerarse pues que la ley forma parte del movimiento actual de transformación mundial y de seguimiento de la conferencia de Jomtien.

LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En la enseñanza secundaria, las innovaciones se ciñen a las grandes orientaciones mencionadas anteriormente -en particular el carácter autónomo de cada nivel, la mejora de la calidad de la enseñanza y el carácter progresivo de la incorporación de los cambios- y se refieren a los siguientes ámbitos:

- la introducción de nuevas materias en la enseñanza (educación en población, educación cívica, educación tecnológica);
- la reforma o la renovación de los currículos para adaptarlos a las grandes orientaciones;
- la elaboración de nuevos instrumentos de evaluación y de nuevos métodos pedagógicos (planteamiento modular en la enseñanza técnica, métodos pedagógicos para grandes grupos).

Por último, se intentará, mediante estudios apropiados, enriquecer los programas de enseñanza técnica y hacer que estén en relación con el mundo laboral.

Articulación entre la reforma de los currículos y el desarrollo curricular

LA SITUACION EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Los objetivos que ha de alcanzar el sistema educativo de Burkina Faso según los textos oficiales figuran en la ley de orientación de la educación (artículos 6, 7 y 8), en los decretos de aplicación y, en particular, en el PDDEB.

Los programas vigentes han sido elaborados con arreglo a un método deductivo: el punto de partida lo constituyen las finalidades, las metas y los objetivos del sistema educativo tal y como han quedado establecidos en la ley de orientación. Se han seleccionado así ocho ámbitos de aprendizaje, señalándose una meta para cada uno de estos ámbitos y elaborándose objetivos generales que corresponden a las distintas metas. Se han determinado asimismo, a partir de cada objetivo general, objetivos específicos que permitan alcanzarlo, junto con medidas pedagógicas y procedimientos de evaluación. Estos programas han corrido a cargo de una comisión nombrada por un decreto ministerial, que ha contado con el apoyo de dos expertos nacionales.

LA SITUACION EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Introducción de nuevas materias

A modo de ilustración se presentan tres de las materias que han sido introducidas recientemente en la enseñanza secundaria. Se trata de educación en población (EP), educación cívica e iniciación tecnológica.

Desde 1976, fecha en que se organizó un cursillo de sensibilización de rangos intermedios de la administración pública en Bobo-Diulasso, Burkina Faso ha iniciado, con ayuda del Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) y de la UNESCO, un proceso de introducción de la EP en su sistema de enseñanza.

La estrategia adoptada consistió en sensibilizar a un determinado público destinatario (docentes, alumnos, padres), formar a formadores y docentes, elaborar planes de estudios y material didáctico, iniciar una fase experimental y velar por su seguimiento y su evaluación y, por último, generalizar este tipo de iniciativa.

La introducción de la EP en Burkina Faso está encaminada a fomentar el sentimiento de responsabilidad de los individuos y las colectividades con respecto a los fenómenos demográficos, modificando las actitudes y las conductas. Se trata, más concretamente, de mejorar la calidad de la vida en los ámbitos de la salud, el hábitat y el medio ambiente, y de promover la vida familiar y la condición femenina. La Dirección de Educación en Población se encarga de la puesta en práctica de esta iniciativa.

Los agentes encargados de la introducción de la EP en la enseñanza secundaria son los formadores específicos en la materia (en general, inspectores de enseñanza secundaria), los profesores de secundaria que han recibido la correspondiente formación y la comisión nacional de los programas de enseñanza secundaria.

Los programas y contenidos de la EP han sido elaborados por las subcomisiones de los programas. Si bien no se dispensa una enseñanza de EP como disciplina aparte, sus contenidos y métodos se integran en disciplinas “de acogida” como el francés, las lenguas, las ciencias naturales, las matemáticas, etc. La EP se ha introducido en todas las clases del ciclo secundario. Los manuales para el maestro, que se adquieren por un precio sumamente reducido, han sido redactados por autores nacionales y se publicaron con apoyo de la UNESCO y el FNUAP. Hay que señalar, sin embargo, lo difícil que resulta producir en cantidad suficiente los recursos didácticos, habida cuenta de los escasos medios materiales y financieros de que se dispone.

La fase de generalización, que todavía no ha acabado, y que se inició tras el éxito alcanzado en la fase experimental, ha sido posible gracias a la formación de casi todos los maestros y a la introducción de la EP en los programas de formación inicial de docentes en la Escuela Normal Superior de Kudugú. Su aplicación se apoya en textos establecidos por el Ministerio encargado de la enseñanza secundaria.

Habida cuenta de los objetivos de la EP, se preconiza la aplicación de métodos activos (centrados en el alumno) que favorecen la actividad y la investigación colectivas, así como la solución de los problemas. La evaluación debe, claro está, referirse a los conocimientos, pero se intenta sobre todo evaluar las aptitudes, así como las actitudes y conductas en las que se manifiesta un compromiso con respecto al tema.

La educación cívica constituye la segunda nueva materia de enseñanza. En 1984, cuando acababa de triunfar la revolución, se habló de la posibilidad de volver a introducir dicha materia en la enseñanza secundaria. Sin embargo, como la cuestión era bastante

delicada desde el punto de vista político, no se tomó ninguna medida concreta al respecto. Su introducción ulterior es tanto más comprensible cuanto que el tema de la formación ideológica revolucionaria se convirtió en una prioridad tras el drama de Sapouy, el 13 de diciembre de 1998. La muerte del periodista Norbert Zongo y de sus tres compañeros provocó entonces disturbios en la calle. La juventud escolar, inspirada por organizaciones de la sociedad civil, se manifestó de un modo que mostraba el carácter insuficiente de la formación cívica. En la reunión del gabinete del 2 de marzo de 1999 se creó una comisión interministerial, con representantes de los ministerios encargados de los sectores sociales, para estudiar el tema de la introducción de la educación cívica. He aquí los objetivos de dicha educación:

- fomentar en la juventud el sentido del interés general, el respeto por la ley y los valores, y el amor a la patria;
- hacer que los jóvenes lleguen a ser ciudadanos conscientes de los derechos y deberes fundamentales que garantiza la Constitución;
- hacer que los jóvenes comprendan cuáles son las normas de la vida democrática y sus fundamentos, y tengan también una idea clara de lo que son las instituciones y sus raíces históricas, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, el rechazo de toda forma de exclusión, la voluntad de convivencia, y la cultura de paz, tolerancia, solidaridad y justicia;
- promover los valores tradicionales positivos y la protección del medio ambiente;
- permitir que los jóvenes puedan dar respuesta a su propia exigencia de libertad y justicia, de respeto a sí mismos y a los demás, y enfrentarse de modo responsable con los problemas y desafíos de nuestra época.

Se han elaborado programas de educación cívica de conformidad con estos objetivos, así como estrategias de aplicación y movilización de los correspondientes recursos.

La decisión de introducir la educación cívica corre a cargo, en el ministerio que se ocupa de la enseñanza secundaria, de la Dirección de Inspección y Formación del Personal de Educación (DIFPE). El método escogido se aplica en varias etapas: organización de coloquios nacionales que reúnen a miembros de las subcomisiones de los programas, formación de los docentes en lo referente a determinados contenidos, ya se trate de los profesores de la enseñanza secundaria (en particular, los de historia y geografía) o de formación inicial de profesores en la Escuela Normal Superior de Kudugú, o bien de sensibilización del personal

administrativo de los centros de enseñanza secundaria, sin olvidar la organización de viajes y formación en el extranjero. Desde el punto de vista material, se pone a disposición de los docentes una documentación apropiada, tanto en cantidad como en calidad. La última etapa está constituida por el seguimiento y la evaluación.

La educación cívica se considera como una disciplina aparte y se evalúa como tal. Los métodos preconizados para la enseñanza de la educación cívica son esencialmente métodos activos como los estudios de casos, la simulación, la intervención de invitados, el debate o el juego de roles. La evaluación utiliza cuestionarios de selección múltiple, pruebas de actitud y escalas numéricas. En cuanto a su aplicación, puede hablarse de enseñanza afectiva de los nuevos programas de educación cívica en el primer ciclo secundario desde el inicio del año lectivo 2000-2001. Los problemas con que se ha tropezado recientemente están relacionados con las perturbaciones del calendario escolar en 1999-2000. Por lo que respecta a los aspectos financieros, los costos corren a cargo del proyecto de Enseñanza Posprimaria, uno de cuyos ámbitos de intervención es precisamente la reforma de los currículos.

La tercera materia que acaba de introducirse constituye una auténtica innovación. Se trata de la iniciación tecnológica, que va a incorporarse de modo experimental en tres centros de enseñanza general, antes de ser generalizada. Está encaminada a facilitar el paso de los alumnos de la enseñanza general a la enseñanza técnica. Además, contribuirá a reducir el desequilibrio entre enseñanza general y enseñanza técnica y profesional, fortaleciendo esta última. La nueva materia va a ser financiada por el proyecto de Enseñanza Posprimaria.

Reforma de los currículos de las materias ya existentes

Con arreglo a la ley de orientación de la educación adoptada por la Asamblea Nacional, cada nivel de enseñanza debe constituir una totalidad (esto es, ser concebido de tal modo que se atienda a las necesidades tanto de los alumnos que no van a proseguir sus estudios al finalizar un determinado ciclo como de los que van a seguir estudiando en el ciclo superior), lo que significa que todos los programas de la enseñanza secundaria han de ser reformados, tanto en su estructura como en su contenido. Como el proceso de reforma de los programas de las distintas materias se ajusta aproximadamente al mismo esquema, vamos a presentar el de matemáticas.

Desde que el país alcanzó la independencia en 1960, y hasta 1990, los programas de

matemáticas aplicados eran prácticamente idénticos a los programas franceses de los años 60. Las matemáticas parecen ser la disciplina que decide si los alumnos van a tener éxito o no, por lo que se plantea la cuestión de su utilidad. De ahí que se observe una ruptura entre lo que la sociedad espera y la índole de los conocimientos matemáticos que se imparten.

La reforma de los programas de matemáticas, unánimemente deseada por los docentes, los animadores pedagógicos y los padres de alumnos, estaba destinada a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de matemáticas, mediante la definición de nuevos contenidos y la difusión de nuevos documentos didácticos.

En 1989 se inició el llamado “Proyecto francés-matemáticas” (PFM), con el que se intentaba alcanzar, además de los objetivos que habíamos mencionado, otros relacionados con la enseñanza del francés, cuyo dominio es la condición del aprendizaje de las matemáticas. La célula “matemáticas” del PFM, encargada de la reforma, estaba dirigida por un inspector de matemáticas del país, y estaba compuesta además por cinco asesores pedagógicos, profesores franceses del sistema de cooperación, y cuatro profesores de Burkina Faso.

El método utilizado consistió en actualizar los contenidos a partir de los trabajos de reflexión de los profesores de matemáticas en 1989, tomando además en consideración los resultados en la enseñanza primaria (cálculo, geometría, etc.) y las actas de los seminarios subregionales. Se redactaron después proyectos de programas por clases, en los que figuraban los objetivos, la metodología y la evaluación. Por último, se prepararon los documentos destinados a los profesores (guías metodológicas) y a los alumnos (ejercicios). Se impartió una formación a los profesores de la fase experimental en distintos seminarios-talleres. El nuevo programa se aplicó experimentalmente utilizándose los documentos elaborados por los profesores formados durante la fase experimental y se procedió luego al seguimiento y la evaluación, antes de pasar a la formación de todos los docentes para la aplicación de los nuevos programas y a la generalización de la reforma. Se previó un seguimiento-evaluación de los nuevos programas a fin de velar por la mejora de los materiales didácticos.

Las dificultades con que se ha tropezado en la fase de aplicación están relacionadas con la falta de formación pedagógica inicial de los docentes. Por otra parte, los libreros locales eran incapaces de atender a la demanda de nuevos manuales redactados y editados por la DIFPE. La cuestión de la disponibilidad de los manuales ha sido resuelta hoy en día gracias al proyecto de Enseñanza Posprimaria. En cuanto a la formación de los docentes, es de suponer que se sigan planteando problemas en lo referente a la formación inicial y continua.

Por último, se han llevado a cabo evaluaciones sobre el grado de realización de los objetivos y sobre lo que piensan los profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria de los nuevos programas. Las evaluaciones muestran que, si bien se ha comprobado con satisfacción el carácter abierto y la modernidad de los programas, se tropieza con dificultades relativas al gran número de alumnos por clase, que hace que sea difícil aplicar los métodos pedagógicos centrados en el alumno que se han preconizado.

Conclusión

En Burkina Faso se han aplicado distintos tipos de reformas del sistema educativo, sin que éstas hayan alcanzado, empero, todos sus objetivos. A decir verdad, la mayor parte de estas reformas no han podido ser evaluadas o bien no han sido llevadas a cabo, por distintos motivos. La elección de las innovaciones o renovaciones es el fruto de un consenso nacional, plasmado en una ley. Las reformas actuales se efectúan en un marco político que todos aceptan, mediante el diálogo y la asociación.

Es verdad que la capacidad de transformación fundamental de la naturaleza del sistema educativo mediante la innovación podría verse amenazada de debilitarse la voluntad política que la movilizó. Sin embargo, para los ciudadanos de Burkina Faso el camino elegido parece ser el más acertado.²

Notas

1. En el plan decenal de desarrollo de la educación básica (PDDEB) se ha previsto una tasa de matrícula de 70% en 2010.
2. Del 4 al 6 de abril de 2002 se celebraron en Uagadugú, bajo la presidencia del primer ministro, unas Jornadas Nacionales sobre la Educación que permitieron establecer un diagnóstico del sistema educativo a partir de las resoluciones y recomendaciones de los especialistas en educación de 1994, y donde se propusieron soluciones con miras a mejorar su organización y el funcionamiento.

Versión original: inglés

Sharifah Maimunah Syed Zin (Malasia)

Director del Curriculum Development Center [Centro para el Desarrollo Curricular], Ministerio de Educación de Malasia. Correo electrónico: sharifahmsz@ppk.moe.gov.my

CAMBIOS CURRICULARES

REFORMA DEL CURRÍCULO

DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA:

LA INICIATIVA DE LA ESCUELA

INTELIGENTE EN MALASIA

Sharifah Maimunah Syed Zin

Introducción

Malasia es consciente de la prioridad que en todo el mundo se da a la ciencia y la tecnología. Al prepararse para engrosar las filas de las naciones desarrolladas en 2020, el país ha inscrito en su ideario nacional la creación de una sociedad científica y progresista, innovadora y vuelta hacia el porvenir, que no sólo consuma tecnología, sino que además haga una aportación propia a la civilización científica y tecnológica del futuro. Con el advenimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y de la economía basada en el conocimiento, es imprescindible formar trabajadores instruidos. Es fundamental que los jóvenes dominen la ciencia y la tecnología, ya que de ese modo se constituirá el necesario cuerpo de tecnócratas dotados de capacidades y creatividad para tomar la iniciativa en las diversas actividades relacionadas con la tecnología. Las consecuencias de todo ello para el currículo formal son evidentes.

La situación de la educación científica y tecnológica

EDUCACION CIENTIFICA

Las ciencias constituyen una materia básica del currículo escolar y en la actualidad comprenden los siguientes elementos: las ciencias en la escuela primaria, las ciencias en la

escuela secundaria, la física, la biología, la química y ciencias complementarias. Las autoridades nacionales son las que establecen el plan de estudios científicos. En la enseñanza primaria y secundaria elemental, las ciencias son una asignatura obligatoria, mientras que en el ciclo superior de la enseñanza secundaria los alumnos eligen las ciencias básicas o ramas científicas optativas.

Doctrina y objetivos de la educación científica

En la doctrina nacional de la educación científica se afirma que:

la enseñanza de las ciencias en Malasia fomenta una cultura científica y tecnológica centrándose en el desarrollo de sujetos competitivos, dinámicos, sólidos y de carácter firme, capaces de dominar los conocimientos científicos y las competencias tecnológicas.

Con arreglo a esta doctrina, la educación científica tiene por objeto desarrollar el potencial de los alumnos de un modo global e integrado a fin de generar ciudadanos conocedores de la ciencia y la tecnología, competentes en materia científica, que poseen buenos valores morales, son capaces de adaptarse a los cambios provocados por los avances científicos y tecnológicos y pueden hacer fructificar la naturaleza de modo medido y responsable con miras al mejoramiento de la condición humana.

Las ciencias en la enseñanza primaria

El principal objetivo de las ciencias en la enseñanza primaria es sentar las bases de una sociedad que posea una cultura científica y tecnológica y, al mismo tiempo, que sea generosa, dinámica y progresista. Para lograrlo es necesario brindar a los alumnos posibilidades de adquirir competencias, conocimientos y valores suficientes mediante un aprendizaje práctico que les inculque el sentido de responsabilidad para con el medio ambiente y que fomente un gran respeto por la naturaleza.

Se hace hincapié en el dominio de las competencias científicas necesarias para estudiar y comprender el mundo, esto es, en el dominio de los procesos mentales y de las aptitudes manuales. En los primeros años de la enseñanza primaria se integran elementos científicos en otros cursos en todo el plan de estudios. En los años siguientes (4º, 5º y 6º años), las ciencias constituyen una asignatura a la que se dedican 150 minutos por semana.

A partir de 2003, las ciencias se introducirán como materia en las primeras clases primarias, empezando con el primer año, con una asignación de 90 minutos por semana. Los temas generales de esta introducción a la ciencia serán “aprender a conocer los seres vivos” y “aprender acerca del mundo que nos rodea”, y la enseñanza consistirá principalmente en aprender haciendo a fin de cimentar un curso científico más estructurado en el ciclo superior de la educación primaria e infundir afición por la asignatura.

El contenido del currículo de ciencia para la enseñanza primaria

Los conocimientos básicos del programa científico de enseñanza primaria (4º a 6º años) están organizados en torno a cinco campos de estudio, como se indica en el Cuadro 1.

CUADRO 1. El contenido del currículo de ciencia para la enseñanza primaria

Investigar ...	El mundo vivo	El mundo de la física	El mundo de la materia	La Tierra y el universo	El mundo de la tecnología
4º grado	Variedad de la vida en la naturaleza	Comprender la longitud	Materias naturales y sintéticas	La Tierra: su forma, su tamaño y la fuerza de gravedad	El desarrollo de los transportes, la comunicación, la agricultura y la construcción
	Rasgos y características de los animales y las plantas	Comprender la superficie	Variedad de materias en la naturaleza	La superficie de la Tierra	Los inventores y sus aportaciones
		Comprender el volumen			
	Las necesidades básicas de animales y plantas	Cómo se mide el tiempo	Propiedades físicas de las materias y sus usos	El sol: su forma y tamaño	Solidez y estabilidad de las construcciones
	Los procesos biológicos de los animales y las plantas	Los objetos tienen un peso	Propiedades de los imanes	El calor y la luz del sol	Cómo se diseña una construcción
				La luna: su forma, tamaño y superficie	
				La distancia de la Tierra a la luna	

Investigar ...	El mundo vivo	El mundo de la física	El mundo de la materia	La Tierra y el universo	El mundo de la tecnología
5º grado	Cómo sobreviven los animales y las plantas	Corriente eléctrica en un circuito cerrado	Sólidos, líquidos y gases	Fenómenos naturales en la Tierra	
	La cadena alimentaria	Las fuentes de energía eléctrica	Cómo se comportan las materias cuando se las calienta o enfría	La noche y el día	
	La red alimentaria	Las transformaciones de la energía eléctrica	Las nubes y la lluvia	Las fases de la luna	
		La energía térmica y sus efectos	Propiedades químicas de las materias	La belleza de la noche	
		Comprender la temperatura	La oxidación Cómo prevenir la oxidación La necesidad de prevenir la oxidación		
		Las propiedades de la luz La luz puede viajar a través de algunos materiales			
6º grado		El sonido			
	La competencia, una forma de interacción entre los seres vivos	Los efectos de las fuerzas	Preservar los alimentos	Eclipse solar y lunar	Máquinas sencillas y sus funciones
		Mover objetos	La eliminación de los desechos y sus efectos en el medio ambiente	El sistema solar	Diseño de herramientas y dispositivos
	La función del ser humano en relación con los seres vivos		El reciclado de desechos	Las constelaciones	
	En qué difiere el ser humano de otras formas de vida		¿Por qué reciclar?	La inmensidad del universo	Apreciar la tecnología

Las ciencias en la enseñanza secundaria

Las ciencias se siguen enseñando como asignatura básica a todos los alumnos del primer ciclo de enseñanza secundaria. En este nivel, el currículo amplía, enriquece y refuerza lo que se ha aprendido en primaria. Se pone el acento en la adquisición de conocimientos científicos, el dominio de las competencias científicas e intelectuales y la inculcación de valores morales basados en la premisa de que el ser humano tiene la responsabilidad de hacer fructificar el mundo y aprovechar sus recursos de modo racional. Gracias a ello, los alumnos llegarán a comprender y apreciar la función de la ciencia y sus aplicaciones en la vida diaria y su valor para el progreso de la nación. El tiempo asignado es de 200 minutos por semana.

En el segundo ciclo de enseñanza secundaria se ofrecen a los estudiantes materias científicas optativas (biología, química, física y ciencias complementarias) además de las ciencias básicas. Mientras que las ciencias puras tradicionales han formado parte del plan de estudios durante mucho tiempo, las asignaturas científicas complementarias -que comprenden elementos de física, química, biología, ciencias de la tierra, agricultura, oceanografía y ciencias del espacio- son relativamente recientes.

No se exige a quienes cursan dos o más asignaturas optativas que estudien ciencias básicas. Las asignaturas optativas suelen ser preferidas por alumnos que ya han obtenido buenos resultados en los exámenes nacionales de final del primer ciclo de enseñanza secundaria. En este nivel, se destinan a las asignaturas científicas optativas 160 minutos por semana. En el Cuadro 2 se desglosa el tiempo dedicado a cada asignatura científica.

CUADRO 2. Tiempo dedicado a las asignaturas científicas

Nivel de escolaridad	Asignatura	Minutos por semana
Primaria	La ciencia en la enseñanza primaria	150
Primer ciclo de enseñanza secundaria	Ciencias básicas	200
Segundo ciclo de enseñanza secundaria	Ciencias básicas	200
	Química	160
	Biología	160
	Física	160
	Ciencias complementarias	160

El contenido del currículo de ciencia del segundo ciclo de enseñanza secundaria está organizado en torno a temas específicos, como se indica en el Cuadro 3.

CUADRO 3. El contenido de las ciencias en la enseñanza secundaria

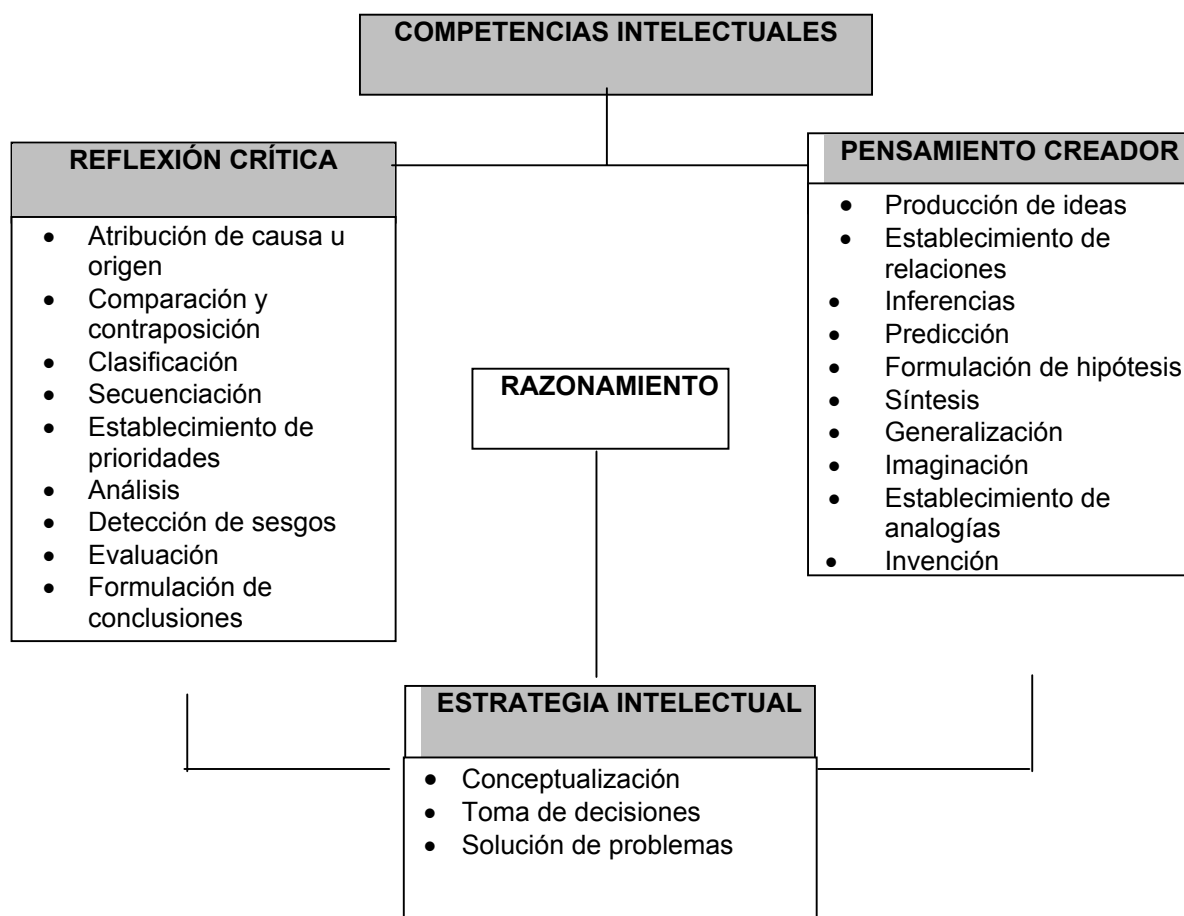
Ciencias	Ciencias complementarias	Biología	Física	Química
El ser humano y la variedad de seres vivos	El mantenimiento de la vida	El ser humano y el mantenimiento de la vida	Medición	Estudio de la materia
Los abundantes recursos de la Tierra y su manejo	Exploración de los elementos de la naturaleza	El ser humano y la continuidad de la vida	Cinemática y dinámica	Las interacciones entre las sustancias
La energía al servicio de la vida	Manejo de los recursos naturales	El ser humano y el manejo del medio ambiente	Las propiedades de los materiales	La producción de materiales sintéticos
El ser humano y el equilibrio en la naturaleza	Exploración de la Tierra y el espacio	El ser humano y la salud social	Óptica y ondas	
			Electromagnetismo	
			Electrónica	

Competencias científicas e intelectuales

El elemento esencial del método de enseñanza y aprendizaje adoptado para el plan de estudios científicos en todos los niveles es el dominio de competencias científicas, a saber, de los procesos mentales y de las aptitudes manuales e intelectuales. Los procesos mentales fomentan la reflexión crítica, creativa, analítica y sistemática y abarcan la observación, las inferencias, la clasificación, la medición y la utilización de números, la predicción, la comunicación, la utilización de relaciones espaciotemporales, la interpretación, la definición operativa, el control de las variables, la formulación de hipótesis y la experimentación. Las aptitudes manuales son las aptitudes psicomotrices que se utilizan en las investigaciones científicas, como la correcta manipulación del equipo científico, sustancias, seres vivos y objetos no vivos.

Las competencias intelectuales comprenden la reflexión crítica y el pensamiento creador que, combinados con el razonamiento, conducen a competencias intelectuales de orden superior, como la conceptualización, la adopción de decisiones y la solución de problemas. En el Diagrama 1 se expone el funcionamiento de estas estrategias.

DIAGRAMA 1. Modelo de competencias intelectuales



Se pueden utilizar diversos métodos para inculcar competencias científicas e intelectuales. En el currículo de ciencias se recomienda la metodología consistente en infundir las competencias científicas e intelectuales mediante lecciones científicas en diversas etapas, que abarcan desde la introducción explícita de esas competencias, hasta su utilización para que los alumnos resuelvan por sí solos problemas específicos, pasando por la aplicación con asesoramiento de los docentes.

Actitudes y valores

También se destaca en los métodos de enseñanza la transmisión de valores y actitudes apropiados, es decir, el interés y la curiosidad por el entorno, la rectitud y la exactitud al registrar y convalidar los datos, la flexibilidad y la apertura de miras, la perseverancia, un comportamiento sistemático y confianza en sí mismo, el trabajo en equipo, la responsabilidad de la seguridad propia y la de los demás, la protección del medio ambiente, la apreciación de

las contribuciones de la ciencia y la tecnología, la gratitud a Dios, la apreciación y la práctica de un modo de vida sano e higiénico, y la comprensión de que la ciencia es uno de los medios que permite comprender el universo.

EDUCACION TECNOLOGICA

En el segundo ciclo de enseñanza primaria se introducen elementos de educación basada en la tecnología mediante el plan de estudios relativo a las aptitudes para la vida diaria, que abarca diversos aspectos de las aptitudes manuales. Esta asignatura se enseña a todos los alumnos hasta el primer ciclo de la enseñanza secundaria y su principal objetivo es orientar a los alumnos hacia una educación preprofesional precoz. En la enseñanza primaria, la asignatura comprende los tres temas principales siguientes:

- Mantener, reparar y producir objetos.
- Comprar y vender objetos.
- Responsabilizarse de uno mismo y del trabajo propio.

En secundaria, la asignatura se divide en dos secciones, la asignatura básica y varias opciones. La asignatura básica comprende:

- Aptitudes manuales.
- Comercio y espíritu empresarial.
- Vida familiar.

Las opciones consisten en:

- Aptitudes manuales complementarias.
- Economía doméstica.
- Agricultura.

En el segundo ciclo de enseñanza secundaria los cursos de educación tecnológica, que son más especializados y se proponen como ramas optativas, tienen por temas la invención, la tecnología de la información, el diseño técnico (impartido en establecimientos escolares generales), así como las asignaturas técnicas y profesionales altamente especializadas enseñadas en las escuelas técnicas y profesionales.

Los objetivos de la enseñanza técnica

El objeto de la enseñanza técnica es desarrollar el potencial de los alumnos que tienen interés y afición por un programa de orientación tecnológica con miras a producir trabajadores altamente capacitados y competentes en diversos campos técnicos y de la ingeniería. La finalidad de la enseñanza profesional es proporcionar a los alumnos estudios generales y técnicos que les aporten competencias propicias para conseguir empleo y buenas bases para ser admitidos en escuelas politécnicas y otros establecimientos de enseñanza superior.

Desde 2002, el Ministerio de Educación ha aumentado las oportunidades de los alumnos que desean estudiar materias de tipo profesional en establecimientos escolares generales. Ocho de esas asignaturas se enseñan actualmente en determinadas escuelas y se prevé que en 2004 habrá en total unas 22. Estas asignaturas de carácter práctico constituyen una prolongación de las aptitudes para la vida diaria enseñadas en el primer ciclo de enseñanza secundaria. El principal objetivo es proporcionar competencias profesionales básicas que permitirán a los alumnos seguir una formación complementaria o crear sus propias pequeñas empresas. Las materias de fundamento tecnológico incluyen “Diseño gráfico por computadora” y “Materiales multimediales”.

Principales problemas de la enseñanza de la ciencia y la tecnología

ENSEÑANZA ORIENTADA HACIA LOS EXAMENES

Como los docentes concedían una gran importancia a los exámenes públicos, hasta hace poco la enseñanza se orientaba principalmente a conseguir que los alumnos los aprobasen. Los trabajos prácticos y la experimentación se sacrifican a menudo puesto que no constituyen un porcentaje significativo de las notas generales de los exámenes. En consecuencia, en algunos contextos las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula están centradas en gran medida en el docente, lo que se opone por completo al desarrollo y el dominio de las competencias científicas e intelectuales de los estudiantes que requiere el plan de estudios.

ACTIVIDADES PRACTICAS EN GRUPO

En la investigación realizada sobre la educación científica se ha observado que los trabajos prácticos suelen ser realizados en grupo antes que individualmente, o por dos alumnos que trabajan juntos. Con estas prácticas, el trabajo activo corre a cargo de sólo dos o tres estudiantes del grupo cuyos otros miembros tienden a ser observadores pasivos. En algunos casos esto se debe al gran número de alumnos de las clases (en especial, en escuelas urbanas) y a la escasez de artefactos y equipo, condiciones que hacen evidentemente imposible el trabajo individual o en pequeños grupos.

LA ENSEÑANZA DE TEMAS ABSTRACTOS

Existen algunos temas que son de naturaleza abstracta y suponen conceptos y cálculos que los alumnos tienen dificultades para aprender: la energía, el movimiento, la electricidad, la estructura atómica y molecular, etc. Si la enseñanza no es eficaz, los alumnos no comprenderán estos temas.

CUESTIONAMIENTO DE BAJO NIVEL COGNITIVO

Estudiar con aprovechamiento la ciencia exige un alto nivel de cognición, al tiempo que amplía la capacidad cognitiva. Los buenos profesores de ciencias motivarán a los estudiantes con preguntas que los impulsarán a reflexionar a fin de realizar deducciones e inducciones lógicas. Ahora bien, los profesores de ciencias generalmente no están capacitados para formular preguntas de orden superior, o no les dan importancia. Las más de las veces recurren a preguntas que se han planteado en exámenes de años anteriores o que se encuentran en libros de texto orientados hacia los exámenes, que favorecen más la memorización que el fomento de competencias cognitivas superiores para comprender conceptos científicos abstractos.

ESCASA UTILIZACION DEL METODO DE INDAGACION-DESCUBRIMIENTO

Por tratarse de un saber empírico, la ciencia invita a los estudiantes a explorar e indagar a fin de adquirir conocimientos y llegar por sí solos a conclusiones. El método de la indagación-

descubrimiento, necesario en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, ha sido propugnado activamente durante más de un decenio, aunque los inspectores de educación han observado que en muchos casos las ciencias se siguen enseñando de un modo exclusivamente didáctico. Un número reducido de docentes no realizan experimentos con sus alumnos y un puñado de ellos se concentran más en la demostración. Muchos docentes enseñan a los alumnos a realizar experimentos según procedimientos establecidos en libros de texto y los guían hacia el resultado deseado sin brindarles apenas posibilidades de debate ni alentarlos a descubrir o indagar por sí mismos, como requiere el método de la indagación-descubrimiento. Esta situación ha menoscabado gravemente el nivel de interés de los alumnos y su capacidad para efectuar investigaciones científicas.

DIFUSION DE LOS CAMBIOS CURRICULARES

Los nuevos programas implantados por el Ministerio de Educación se difunden en cascada, es decir, que primero se capacita a un grupo de funcionarios clave, los cuales, a su vez, forman a otros usuarios del programa a nivel regional y de distrito. Si bien este sistema ha demostrado ser el método de difusión más económico y rápido, tiene sus inconvenientes: los cursos impartidos a los instructores en el plano nacional suelen ser de más larga duración y muy intensivos; en cambio, los destinados al nivel regional y de distrito suelen durar menos o tener lugar a largos intervalos, lo cual provoca cierta dilución de los conocimientos que podría fácilmente conducir a una escasa comprensión de la finalidad de la formación y a una mala interpretación del programa.

ESCASEZ DE PROFESORES DE CIENCIAS

Hoy en día en Malasia hay escasez de docentes en los campos de la ciencia y la tecnología, situación que se prevé que empeore con la introducción de nuevas asignaturas en la escuela. En consecuencia, en algunas escuelas, en especial primarias, la enseñanza de las ciencias está a cargo de docentes que no han sido capacitados para ello. El problema se debe en parte a la insuficiente calificación de los candidatos que se incorporan al servicio docente en calidad de profesores de ciencias, pues la docencia no es una carrera atractiva, y muchos se dedican a ella como último recurso. Quienes han obtenido buenas notas en ciencias escogerán otras carreras vinculadas a la ciencia y la tecnología, por lo que son los que han obtenido resultados

mediocres y medianos quienes optarán por la profesión docente, lo cual, aunque involuntariamente, disminuye la calidad de la enseñanza de estas materias.

Para atenuar el problema de la insuficiencia de formación de los profesores de ciencias se han integrado conocimientos científicos en el plan de estudios de formación del profesorado, con objeto de fortalecer las competencias y los conocimientos en materia de ciencias de los futuros profesores.

Reformas recientes

La rápida evolución de la tecnología de la información y la necesidad de generar una fuerza laboral bien preparada para asumir las tareas de la era de la información han obligado a revisar el currículo escolar vigente con el objetivo de sacar provecho de las tecnologías de vanguardia y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. El aprendizaje y la enseñanza inteligentes en el marco de la iniciativa de la Escuela Inteligente suponen crear un entorno que propicie un aprendizaje interesante, motivador, estimulante y significativo. Se hace hincapié en la plena participación del alumno y el desarrollo de las capacidades que lo prepararán para responder mayores retos, y se atiende la gran variedad de intereses y necesidades de los estudiantes.

El cambio curricular se centra en la pedagogía y los resultados del aprendizaje. La tecnología se convierte en un mecanismo que facilita las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se adopta un planteamiento de modalidades múltiples, en el que se combina lo mejor de lo que existe en la red con materiales didácticos tradicionales. El currículo de ciencias se reconfiguró para incorporar el aprendizaje y la enseñanza inteligentes, de los que el aprendizaje para el dominio de los contenidos es un importante componente.

Esta reforma entraña varias consecuencias. Habida cuenta del alto grado de atención individualizada que se ha de prestar a los alumnos, será preciso reconsiderar las funciones de los docentes y directores de escuelas. El perfeccionamiento del profesorado será decisivo para alcanzar el éxito. La existencia de infraestructuras tecnológicas de alto nivel exigirá personal calificado que pueda prestar apoyo técnico y recursos suficientes para los gastos de mantenimiento. También se plantea la cuestión del papel de los libros de texto tradicionales. Todos estos factores hacen necesario un cambio del modo de pensar de los diversos grupos de personas que participan en las actividades escolares, comprendida la comunidad.

El concepto de Escuela Inteligente representa una importante tarea para la cual se necesitarán un compromiso sustancial de todos los interesados y la aportación de recursos, pero es una inversión que redundará en beneficio de la nación.

La reforma más reciente que afectará a la educación científica y tecnológica es la política oficial de utilizar el inglés como medio de instrucción para la enseñanza de las matemáticas y las ciencias (y otros temas afines, como las ciencias puras, la ingeniería y asignaturas vinculadas a la informática). Esta política, que entra en vigor en 2003, se empieza a aplicar -mediante planes para lograr una transición sin tropiezos cuando las escuelas reanuden los cursos- en el primer grado de enseñanza primaria, el primer año de secundaria y el sexto año (nivel post-secundario). Ha sido adoptada teniendo en cuenta la importancia de la ciencia y la tecnología para contribuir a la modernización y la industrialización del desarrollo nacional. Con el fomento de las tecnologías de la información y la comunicación, y asumiendo la mundialización y la utilización del inglés como principal medio de información, Malasia está empeñada en velar por que sus generaciones futuras se mantengan a la par de las de los países desarrollados. De conformidad con el programa de la Escuela Inteligente, las tecnologías de la información y la comunicación desempeñarán un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje.

Recursos extraescolares para la enseñanza de las ciencias

La educación científica cuenta con el sólido apoyo de otros muchos organismos gubernamentales y no gubernamentales. Por ejemplo, el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente ha concedido una subvención quinquenal al Ministerio de Educación para que alumnos y docentes realicen actividades vinculadas a la ciencia y la tecnología, consistentes en concursos, exposiciones, talleres, seminarios y campamentos científicos. Desde la creación del Centro Nacional de Ciencias y del Planetario Científico Nacional bajo los auspicios del mismo Ministerio, numerosas escuelas han llevado a sus alumnos a visitarlos. El Instituto de Investigaciones Forestales es otro lugar de predilección para que los alumnos entren en contacto con la flora y la fauna que comparten Malasia y otras zonas de clima y vegetación similares. Con la cooperación de los organismos mencionados, los profesores suelen organizar actividades complementarias para asegurarse de que los alumnos saquen pleno provecho de las visitas.

La actividad de cooperación más reciente es la adscripción por tres meses de dos maestros a Petrosains, un centro de descubrimiento científico interactivo que presenta de

modo interesante la historia de los aspectos científicos y tecnológicos de la industria del petróleo. El objetivo es mejorar las competencias y los conocimientos de los docentes para la aplicación amena de métodos de indagación-descubrimiento y contribuir a los programas educativos de esos centros. Las escuelas están autorizadas a dedicar cinco días del año escolar a visitar centros educativos de esa índole.

Empresas privadas como British Petroleum, Shell Malasia, Esso y Petronas (la empresa petrolífera nacional) han aportado contribuciones en efectivo y en especie al Ministerio de Educación para diversas actividades complementarias, como “La ciencia en el mundo” y el “Festival de jóvenes sobre la ciencia del APEC”. Algunas fundaciones, como la Fundación Científica Toray de Malasia, han organizado actividades anuales para fomentar las innovaciones e invenciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias entre los docentes.

Conclusión

En calidad de nación en desarrollo que ingresa en el siglo XXI, Malasia aspira a poder competir en la economía mundial y en los ámbitos científicos y tecnológicos. Habida cuenta de que el perfeccionamiento de los recursos humanos es fundamental para el avance de cualquier nación, Malasia concede gran importancia a la educación, en especial científica y tecnológica. Fundándose en la doctrina de la educación científica, se han planificado y puesto en práctica varias asignaturas y programas. Como en cualquier otro país, existen diversos problemas y se necesitan esfuerzos continuos, concertados y sistemáticos para superarlos. La iniciativa de la Escuela Inteligente, la reforma más reciente, constituye un esfuerzo planificado (Cuadro 4) por crear el cambio de sistema preciso para resolver los problemas que se plantean en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y la tecnología.

CUADRO 4. Quién hace qué en la elaboración del currículo científico y tecnológico en Malasia.

	Nivel nacional	Nivel regional/provincial	Nivel escolar
Metas y objetivos	Comité Central sobre Currículo Centro de Desarrollo Curricular Departamento de Enseñanza Técnica		
Definición del currículo	Centro de Desarrollo Curricular Departamento de Enseñanza Técnica	Departamento de Educación del Estado	Comités Escolares sobre las Asignaturas Científicas y Técnicas
Métodos y enfoques de la enseñanza	Centro de Desarrollo Curricular División de Formación de Docentes Inspección Central de las Escuelas Universidad	Instituto de Formación del Profesorado Inspección Estatal de Escuelas	
Materiales	Centro de Desarrollo Curricular División de Libros de Texto División de Tecnología Educativa Departamento de Enseñanza Técnica	Departamento de Educación del Estado Centro de Educación de Distrito Centro de Actividades de Docentes Centro de Recursos Educativos del Estado	
Evaluación	Organismo de Exámenes Centro de Desarrollo Curricular Consejo de Exámenes de Malasia	Departamento de Educación del Estado	

Versión original: inglés

Mai Beijer (Suecia)

Se desempeña en el Skolverket, el organismo nacional sueco de educación. Correo electrónico: mai.beijer@skolverket.se

Staffan Bolin (Suecia)

Jefe de Departamento del Skolverket. Correo electrónico: staffan.bolin@skolverket.se

CAMBIOS CURRICULARES

DESARROLLO DEL CURRÍCULO

PARA PROPICIAR

LA INTEGRACION SOCIAL EN SUECIA

Mai Beijer y Staffan Bolin

Incumbe a los establecimientos escolares el importante deber de sensibilizar a los estudiantes respecto de los valores fundamentales que constituyen la base de la sociedad sueca: la inviolabilidad de la vida humana, la libertad e integridad individuales, el igual valor de todas las personas, al margen de cualquier consideración de género, raza, religión u origen social, la igualdad entre la mujer y el hombre, y la solidaridad con los débiles y vulnerables.¹

Definir la integración social

¿QUE SE ENTIENDE POR INTEGRACION SOCIAL?

En Suecia, la definición de “integración social” aplicada en el ámbito de la educación es “una escuela para todos”. Concretamente, lo que esto implica es que existen leyes que garantizan a todos los niños y jóvenes que viven en Suecia el acceso gratuito a la enseñanza escolar, independientemente del lugar donde habiten o del grupo étnico u otro grupo minoritario o mayoritario al que pertenezcan. Estas leyes se aplican, además, a los niños y jóvenes que buscan asilo en Suecia, mientras aguardan una respuesta de las autoridades acerca de si pueden permanecer o no en el país.

La ley dispone que las autoridades municipales velen por que haya plazas para todos los niños y jóvenes en las siguientes modalidades de enseñanza:

- Un año en una clase preescolar (edad: 6 años). Se trata del año de preparación para la escuela. Si bien los padres pueden decidir que sus hijos asistan o no a una clase preescolar, la mayor parte de los niños lo hacen.
- Nueve años de enseñanza obligatoria en la escuela polivalente (edad: 7-16 años). La mayoría de los niños comienza el primer grado a la edad de 7 años. La asistencia es obligatoria y las autoridades municipales deben velar por que esta disposición se cumpla realmente. Constituyen una excepción a esta regla los niños cuyas familias buscan asilo en Suecia; a ellos se les garantiza una plaza en la escuela, pero pueden no ocuparla (aunque la gran mayoría lo hace).
- Tres años de escuela secundaria superior (edad: 17-20 años). Se asegura a todos los jóvenes una plaza para estudiar en el marco de la escuela secundaria superior integrada. Para tener derecho a una plaza en uno de los 17 “programas de estudios nacionales”, los estudiantes deben haber obtenido por lo menos un “aprobado” en sueco o sueco como segundo idioma, matemáticas e inglés al concluir el noveno año de la escuela obligatoria. A los que no alcanzan este nivel les corresponde una plaza en el “programa de estudios individual”, que les permite complementar su educación de la escuela polivalente, adquirir una competencia básica en sueco, seguir cursos individuales de diferentes programas de estudios nacionales y, si quieren, combinar sus estudios con experiencia laboral práctica. Una vez concluida la escuela polivalente obligatoria, el 97% de los jóvenes deciden iniciar un curso de estudio a nivel secundario superior; una pequeña minoría, en cambio, interrumpe los estudios sin obtener los títulos correspondientes a este nivel.

En Suecia existe una tradición arraigada de educación de adultos. Cada municipio imparte educación de adultos tanto en escuelas polivalentes como de enseñanza secundaria superior. Las personas que, por diferentes razones, no han completado la enseñanza escolar mientras estaban en la edad normal de hacerlo tienen derecho a seguir gratuitamente cursos de este tipo en el marco del Programa Nacional de Educación de Adultos.

La base ideológica de “Una escuela para todos” es la noción de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a asistir a una escuela integrada tanto en el nivel básico de educación (clase preescolar y escuela polivalente) como en el secundario superior, donde pueden escoger programas de estudio de orientación académica o profesional. Todos los partidos políticos del Parlamento sueco respaldaron la decisión, adoptada en 1962, de implementar la escuela integrada polivalente de nueve años de duración que reemplazó al sistema anterior, consistente en formas de educación paralelas. En 1972, las escuelas secundarias superiores de

orientación académica se fundieron con ciertos tipos de establecimientos de enseñanza profesional y constituyeron una red de enseñanza secundaria superior integrada. Desde 1994, todos los programas de estudio de la enseñanza secundaria superior tienen tres años de duración. De los 17 programas de estudio nacionales, 15 están dedicados principalmente a preparar a los estudiantes para la vida laboral, comprendidos los programas de orientación industrial, artística y sanitaria, en tanto que los programas de ciencias sociales y de ciencias naturales los preparan para estudios ulteriores. Todos los alumnos, independientemente del programa que hayan escogido, siguen un curso “A” integrado por ocho asignaturas básicas (sueco/sueco como segundo idioma, inglés, matemáticas, ciencias naturales, instrucción cívica, artes, educación física y salud, enseñanza religiosa). Todos los programas nacionales ofrecen a los estudiantes la preparación necesaria para cursar estudios de enseñanza superior.

En virtud de esta reglamentación, en muchos lugares de Suecia, todos los niños y jóvenes van a la misma escuela, con lo cual se logra que los alumnos de diferentes horizontes estén en contacto unos con otros. Ahora bien, en las zonas donde hay segregación en materia de vivienda, esta circunstancia también se refleja en la escuela: lo que vemos hoy es que en los distritos social y étnicamente segregados de las grandes ciudades hay escuelas en que la proporción de alumnos de origen inmigrante es de casi 100%, y en los municipios medianos hay escuelas en que la proporción de estudiantes de origen inmigrante, aunque no tan elevada, sigue siendo considerable.² En estas zonas, caracterizadas por la marginación, el índice de desempleo entre la población adulta es superior a la media y una gran proporción de las familias depende de diversos tipos de prestaciones de bienestar social. En lo que atañe a la educación formal, esta situación hace necesarias iniciativas especiales a fin de que las escuelas puedan preparar a los estudiantes adecuadamente para una vida adulta en la cual participen plenamente y asuman sus responsabilidades con respecto a la sociedad.

En general, la educación en Suecia está financiada con fondos públicos y se imparte gratuitamente. Desde principios de la década de 1990, viene habiendo más oportunidades de iniciar las denominadas “escuelas independientes” (que también están financiadas con fondos públicos, pero no son gestionadas por las autoridades municipales). A menudo, estas escuelas tienen su propio “perfil” y, en consecuencia, atraen a los padres de un grupo étnico, religioso o lingüístico determinado. Así, en la vida escolar cotidiana, sus alumnos sólo conocen a niños de su misma edad que provienen de horizontes culturales análogos y comparten los mismos valores. Las escuelas independientes no pueden cobrar derechos de matrícula, pero de todos modos muchas de ellas son elegidas principalmente por padres que cuentan con un buen nivel de educación y un ingreso relativamente elevado. Y aunque este tipo de escuelas se

encuentran actualmente en las grandes ciudades, su propagación planteará a las autoridades nuevos desafíos, en tanto desean garantizar a todos los niños y jóvenes una educación que los prepare para la vida en una sociedad cada vez más caracterizada por la diversidad cultural y étnica.³

Modalidades de la exclusión social

¿Cuáles son los grupos sociales que se ven más afectados por las diversas formas de discriminación y exclusión social? ¿Cuáles son los principales factores de vulnerabilidad que constituyen una amenaza para la cohesión social en la región báltica y Escandinavia? ¿Cuáles son los desafíos que el fenómeno de la exclusión social plantea a los sistemas de educación?

En Suecia, los grupos que corren mayor riesgo de exclusión social son los que podemos denominar marginados, es decir, los grupos sociales, tanto de origen sueco como no sueco, que están privados de la participación plena en la sociedad, sea en lo social, lo cultural, lo económico o lo político. Los hijos de familias de este tipo están excesivamente representados tanto en la categoría de alumnos que no alcanzan el nivel mínimo de instrucción en la escuela polivalente obligatoria como en la de alumnos que no asisten a la escuela secundaria superior o abandonan los estudios en este nivel. Son, además, los que corren mayor riesgo de caer en la drogadicción y la delincuencia. Se podría añadir que es entre estos grupos de jóvenes donde las organizaciones racistas y de extrema derecha consiguen nuevos miembros.

Un ejemplo de grupo marginado dentro de la sociedad sueca es el de los inmigrantes que no pueden insertarse en el mercado laboral. Es un hecho que todos los inmigrantes recién llegados tienen más dificultades para obtener empleo que los suecos nativos: a pesar de que la ley sueca prohíbe la discriminación contra los inmigrantes, numerosos empleadores preferirán a los postulantes suecos. Por otra parte, el grado de dificultad que experimentan los inmigrantes para ingresar en el mercado laboral depende del clima económico reinante. Cuando en los años sesenta y a principios de los setenta, Suecia necesitaba mano de obra en el sector industrial, representantes de empresas suecas acudieron a Finlandia, Italia, Yugoslavia, Grecia y Turquía y persuadieron sobre todo a los “trabajadores capacitados” de que se trasladaran a Suecia. Por supuesto, incluso entonces había suecos nativos que albergaban reservas contra “los extranjeros”, pero era relativamente fácil para los docentes, por ejemplo, explicar a los alumnos suecos nativos las razones de la presencia de estos nuevos grupos en la sociedad sueca. Ahora bien, en una situación económica donde los inmigrantes recién llegados están, de hecho, compitiendo con los suecos nativos por los empleos disponibles, no

es tan sencillo. Esta incertidumbre no sólo se percibe entre los trabajadores industriales o no calificados, sino que está igualmente generalizada entre los representantes de ocupaciones que exigen un nivel relativamente elevado de instrucción y capacitación. De repente, la línea divisoria entre “nosotros” y “ellos” resulta evidente. A principios de los noventa, Suecia sufrió una depresión económica y simultáneamente aceptó grupos relativamente considerables de inmigrantes, en particular somalíes, yugoslavos y kurdos de Irak. La experiencia reciente demuestra que los inmigrantes que no llegan a insertarse en el mercado laboral relativamente poco después de su llegada corren peligro de encontrarse en una situación de pasividad y de dependencia de las prestaciones de bienestar social más o menos permanente, situación que, demasiadas veces, suele conducir a otros problemas, tales como la drogadicción, las dificultades familiares e incluso la delincuencia activa. Entre los inmigrantes que no han tenido posibilidades de establecer contactos a largo plazo dentro de la sociedad sueca puede surgir un recelo hacia la sociedad que los ha marginado, actitud que, a su vez, puede llevarlos a rechazar los valores que constituyen la base, el terreno común, sobre el cual está construida la sociedad sueca. Si los adultos tienen este tipo de problema, inevitablemente repercutirá en la educación de los hijos y, dado que las familias inmigrantes no suelen contar con redes sociales que puedan ayudarlas en tiempos de crisis, sus hijos con dificultades sociales son aún más vulnerables.

Dentro de la sociedad sueca, un grupo particular que ha estado sometido a discriminación y marginación durante largo tiempo es el de los romaníes, que fueron llegando al país en épocas diferentes y desde distintos países. Actualmente, están reconocidos como minoría nacional oficial, de resultas de lo cual están cobrando conciencia de que deben por sí mismos adoptar iniciativas y mejorar sus posibilidades de ganarse la vida, al tiempo que tratan de buscar nuevas maneras de preservar su propia cultura. Sin embargo, numerosas escuelas experimentan aún dificultades para lograr que los estudiantes romaníes concluyan sus estudios obligatorios y la enseñanza secundaria superior.

La población sami (lapona) de la zona septentrional de Suecia también ha sido víctima de una discriminación prolongada, aunque diferente de la que padecen los romaníes. La principal forma de discriminación a la cual se han visto expuestos los sami ha sido el intento de asimilación, de resultas de la cual existen en la actualidad numerosos grupos de sami que han dejado de hablar con fluidez su lengua materna. Sin embargo, al igual que los romaníes y juntamente con la comunidad tornedal de la zona septentrional de Suecia (que habla un dialecto del finlandés), los hablantes de finlandés nativos y la comunidad judía, los sami están actualmente reconocidos como minoría nacional oficial, por lo cual el Estado sueco se ha

comprometido a tratar de brindar a estas comunidades mayores oportunidades de utilizar sus respectivas lenguas maternas en diversos contextos de la sociedad.

Respuestas en el campo de la educación

¿Cuáles son las diversas experiencias de reforma de la educación en general, y de reforma del contenido del currículo en particular, frente a estos desafíos? ¿De qué manera se contextualizan las aptitudes para la vida activa y qué lugar ocupan en las estrategias de educación a fin de promover la integración social? ¿Cómo se reflejan en los marcos del currículo y en sus diversas áreas?

LOS VALORES BASICOS EN LOS CURRICULOS NACIONALES

En Suecia, el Estado regula la educación mediante una serie de leyes, decretos gubernamentales, currículos y programas de estudios, que contienen los objetivos y las directrices relativos a todos los aspectos de la educación. El currículo de la enseñanza escolar obligatoria comienza con una sección relativa a los valores y las tareas fundamentales de la escuela. Las referencias que haremos a continuación provienen del *Curriculo para la escuela obligatoria, la clase preescolar y los centros de esparcimiento después de la escuela*, documento conocido como “Lpo 94”. Se encuentran pasajes análogos en el *Curriculo para la educación en el jardín de infantes*, “Lpfö 98”, y en el *Curriculo para la enseñanza escolar no obligatoria* (es decir, el nivel secundario superior), “Lpf 94”.

VALORES FUNDAMENTALES

La democracia constituye la base del sistema escolar nacional. En la Ley de Educación (1985:1100) se estipula que toda actividad escolar debe llevarse a cabo de acuerdo con valores democráticos fundamentales y que todos los que trabajen en la escuela deben fomentar el respeto del valor intrínseco de cada persona, así como del medio ambiente que todos compartimos (Sección 1, Subsección 2).

La escuela tiene la importante tarea de inculcar en los alumnos los valores fundamentales sobre los cuales se basa nuestra sociedad, y que la escuela debería representar e impartir, a saber: la inviolabilidad de la vida humana, la libertad y la integridad individuales, el valor igual de todas las personas, la igualdad entre la mujer y el hombre y la solidaridad

con los débiles y vulnerables. De conformidad con la ética de la tradición cristiana y el humanismo occidental, estos valores se alcanzan promoviendo en la persona el sentido de la justicia, la generosidad de espíritu, la tolerancia y la responsabilidad.

La educación en la escuela habrá de ser no confesional; es deber de la escuela alentar a todos los alumnos a descubrir su propia singularidad como individuos y, a partir de ello, participar activamente en la vida social dando lo mejor de sí mismos, animados por un espíritu de libertad responsable.

COMPRESION Y COMPASION POR EL PROJIMO

La preocupación por el bienestar y el desarrollo del individuo debería caracterizar toda actividad escolar. Asimismo, las escuelas tienen que oponerse activamente a cualquier tendencia a la intimidación o la persecución. La xenofobia y la intolerancia han de ser combatidas activamente con el conocimiento, el debate abierto y medidas eficaces. La internacionalización de la sociedad sueca y el aumento de la movilidad a través de las fronteras ponen a prueba la capacidad de las personas para convivir y apreciar los valores propios de la diversidad cultural. La escuela, lugar de convergencia social y cultural, tiene tanto la oportunidad como la responsabilidad de fomentar esta capacidad entre todos los que trabajan en ella.

Las otras partes de esta primera sección del currículo son: “Objetividad y enfoques abiertos”, “Una educación de igual valor”, “Derechos y obligaciones”, “Los deberes de la escuela” y “Un buen ambiente para el desarrollo y el aprendizaje”. La Sección 2 se titula *Metas y directrices* y consta de las partes siguientes: “Normas y valores”, “Conocimiento, responsabilidad e influencia de los alumnos”, “La escuela y el hogar”, “Transición y cooperación”, “Escuela y sociedad”, “Evaluación y notas” y “Responsabilidad de los directores”.⁴

MEDIDAS DIRIGIDAS A TODOS LOS QUE SE DEDICAN A LA EDUCACION

La base de valores compartidos antes mencionada constituye la piedra angular de la organización y el contenido de la educación formal. Los currículos nacionales contienen instrucciones y se espera que cada escuela se esfuerce autónomamente en hacer que estos valores fundamentales se reflejen en cada aspecto de su labor. A nivel nacional, el Skolverket (organismo nacional sueco de educación) ha formulado programas para las asignaturas que se

enseñan en la escuela y ha recopilado diversas clases de material complementario que ilustran los diferentes aspectos de esta base compartida de valores comunes. Por ejemplo, la decisión del Parlamento de otorgar el estatuto oficial de minorías nacionales a las cinco comunidades minoritarias ya referidas condujo a una revisión de los programas de sueco y de historia. Otros ejemplos de medidas que se refieren a los alumnos y estudiantes y que hacen hincapié en la participación y en el desarrollo de valores comunes se exponen en los siguientes documentos:

Democracy in Swedish Education [La democracia en la educación sueca]. Skolverket 2000, ISBN 91-89314-05-0.

En este informe se presentan y se examinan de manera crítica los esfuerzos que se despliegan en el sector escolar y de la atención infantil para promover un código común de valores democráticos fundamentales. Se basa en informes anteriores del Skolverket sobre el tema, y se centra en la evaluación, la inspección, el análisis y el apoyo. La obra se propone fomentar el debate sobre las oportunidades, los problemas, las aptitudes y los imperativos del fomento de los valores democráticos en la educación.

The Living History Project [Proyecto Historia viva], <http://www.levandehistoria.org/>, y ***Tell your Children*** [Cuéntenselo a sus hijos]. ISBN 91-630-6385-9. Dedicados a mantener la memoria sobre el Holocausto en Europa, 1933-1945. El libro también está disponible en sueco, árabe, turco, finlandés, español, farsi, bosnio/croata/serbio.

En 1997 se publicó un estudio según el cual sólo el 60% de los jóvenes de Suecia pensaban que el Holocausto había sucedido realmente. El primer ministro sueco, Göran Persson, afirma que, cuando se enteró, quedó tan preocupado e indignado que ese mismo día decidió actuar y redactó un plan que presentó al Parlamento. Así se inició una campaña de información en gran escala denominada “Historia viva” y se redactó el libro *Cuéntenselo a sus hijos*. El libro se envió gratuitamente a todos los hogares del país en que había niños de edad escolar; hasta la fecha se han distribuido más de un millón de ejemplares. En él se describe lo que los seres humanos son capaces de hacer a otros seres humanos cuando los valores democráticos han sido aniquilados y reemplazados por una ideología que propugna la intolerancia, el odio y la violencia. Este libro constituye una fuente para todos aquellos que, en casa o en la escuela, desean hablar a los jóvenes acerca de cuestiones muy difíciles que involucran valores fundamentales. La empresa no ha concluido, pues el gobierno ha asignado 10 millones de

coronas suecas a organizaciones juveniles para que lleven a cabo proyectos que combatan el racismo y la xenofobia.

Far away, close at hand [Lejos y al alcance de la mano]. Skolverket 1996, ISBN 91-88373-34-7.

Este libro examina la internacionalización según ha sido reflejada e incorporada en los currículos nacionales. Cuatro autores explican cómo definirían el concepto de internacionalización/educación intercultural, y lo que conciben como sus consecuencias para las escuelas y la enseñanza. A continuación figura un debate acerca de la manera en que se tratan en los currículos el concepto y la realidad de la internacionalización, y se dan ejemplos de ámbitos de estudio específicos y otros aspectos conexos.

The Multicultural Park. A Study of Common Values at School and Society [El parque multicultural. Un estudio de los valores comunes en la escuela y en la sociedad]. Skolverket 1999, ISBN 91-89313-48-8.

El multiculturalismo es una de las preocupaciones más debatidas de la sociedad actual. Entre las preguntas que nos vemos obligados a afrontar están las siguientes: ¿de qué manera debería influir el multiculturalismo sobre el contenido de la enseñanza escolar?, ¿cómo deberíamos interpretar el concepto de comunidad de valores y qué formas de organización deberían adoptar las escuelas en un contexto multicultural? Estas preguntas constituyen el punto de partida de la obra, que examina ejemplos tomados de Suecia y tiene en cuenta el debate entablado por estudiosos en todo el mundo.

De las aptitudes para la vida práctica forman parte las técnicas de comunicación. La escuela desempeña una función crítica al constituir un medio de aprendizaje para que los niños lleguen a ser “buenos lectores y escritores”. Enseñarles a lograr esto involucra varios factores que abarcan diversos enfoques y estructuras y se centra en metas, que han de combinarse con una actitud de aliento y apoyo.

Good Reading and Writing Skills [Leer y escribir bien]. Skolverket 1999, ISBN 91-89313-17-8.

En este libro se reseñan los elementos clave de una práctica de enseñanza satisfactoria, así como los enfoques ideados y utilizados en escuelas suecas corrientes.

Language room. A development project for school libraries and for schools' creative language settings [Sala de lenguas. Presentación del proyecto de desarrollo de bibliotecas escolares y ambientes lingüísticos creativos en las escuelas]. Skolverket, 2001.

El gobierno ha encargado al Skolverket que respalde los esfuerzos de las escuelas y los jardines de infantes por mejorar sus ambientes de lectura y escritura. Una parte esencial de esa tarea es fortalecer y realzar el cometido didáctico de las bibliotecas escolares.

Otras áreas de estudio importantes en relación con las aptitudes para la vida práctica son: impedir la intimidación y promover las buenas relaciones sociales; las relaciones personales y la educación para la salud, y la enseñanza encaminada a prevenir el consumo de drogas. En este ámbito, el Skolverket ha recopilado los informes siguientes:

It has to keep you thinking: Health Work in Swedish Schools. From Directives to Perspectives [Tiene que hacerte pensar. La labor en materia de salud en las escuelas suecas: de las directrices a las perspectivas]. Skolverket, 2001. ISBN 91-89314-37-9.

En esta publicación pueden encontrarse breves exposiciones de los tres informes siguientes. Se resume la labor del Skolverket en el campo de la educación y la salud desde 1993 hasta el primer semestre de 2001. Durante esos ocho años han ocurrido muchas cosas que suponen cambios en la labor escolar relativa a la salud: cambios de perspectiva, maneras de trabajar y condición, así como el fomento de la colaboración con otras organizaciones y autoridades.

Kränk mig inte! [¡No me insultes!] Skolverket, 1995. (Sólo en sueco)

Este material sobre la intimidación y cómo impedirla se publicó en 1995. Consiste en un resumen de las experiencias de las escuelas que obtuvieron financiación para proyectos destinados a combatir este fenómeno. La finalidad es promover la doble meta de impedir la intimidación y de fomentar buenas relaciones sociales entre los alumnos y entre éstos y los profesores.

Man vet inte var trappstegen är i livet [¿Dónde están los escalones en la escalera de la vida?]. Skolverket, 2000. (Sólo en sueco)

Se examina el problema del tabaco, el alcohol y la droga en el contexto más amplio de la labor educativa de la escuela. Las entrevistas con los alumnos revelan que la credibilidad es el talón de Aquiles de la educación para la salud.

Love! You can really feel it, you know! [¡Amor! Realmente puedes experimentarlo, ¿sabes?]
Skolverket, 2000, ISBN 91-88972-99-5.

Este material de referencia, charlas acerca de la sexualidad y las relaciones personales en la escuela, fue encargado por el gobierno en 1993 para reemplazar un manual que databa de 1977 y se publicó en sueco en 1995. En él se hace hincapié en la importancia de los debates conducidos por el maestro, y las entrevistas con chicas y chicos dan una clara perspectiva juvenil. El libro se ha traducido en varios países, desde Estonia hasta el Japón. En 1997, la World Association for Sexology le otorgó una mención honorífica por ser el “mejor programa de educación sobre la sexualidad”.

MEDIDAS DESTINADAS A GRUPOS ESPECIFICOS

El idioma sueco desempeña una función esencial en la sociedad de Suecia, ya que es imposible participar en la vida social o insertarse en el mercado laboral sin dominarlo adecuadamente. Todos los inmigrantes recién llegados, de 16 años en adelante, tienen derecho a recibir enseñanza de la lengua sueca en el marco del programa “Sueco para inmigrantes”.

Todos los estudiantes cuya lengua materna es distinta del sueco pueden estudiar sueco como segundo idioma durante el tiempo que pasan en la escuela polivalente y en la escuela secundaria superior. La asignatura “Sueco como segundo idioma” tiene su propio programa, y su valor es igual al de la asignatura “Sueco” cuando se solicita una plaza en la universidad o la enseñanza superior.

Los estudiantes cuya lengua materna no es el sueco también tienen derecho a recibir enseñanza en su idioma nativo como asignatura escolar. Se ha dispuesto que sea así por la convicción de que sentirse arraigado en la propia cultura asegura una identidad, lo cual, a su vez, hace que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad de empatía con los valores y condiciones de los demás. Por otra parte, la sociedad sale ganando si los estudiantes pueden adquirir aptitudes multilingües. Los esfuerzos que están realizando la Unión Europea y el Consejo Europeo de Ministros por promover la enseñanza de las lenguas modernas también han influido positivamente en la buena disposición de la sociedad sueca a impartir enseñanza en la lengua materna a los alumnos que pertenecen a las cinco minorías nacionales o son de origen no sueco.

En el sitio web <http://modersmal.skolverket.se>, dedicado principalmente a los profesores de lengua materna, los padres y los estudiantes, puede encontrarse información

acerca de los reglamentos referentes a la enseñanza de la lengua materna, asesoramiento y sugerencias metodológicas, y enlaces con sitios web que los profesores de las diversas lenguas han seleccionado por considerarlos de interés para docentes y estudiantes. La labor en este sitio se inició en el primer semestre de 2001 y en la actualidad se está trabajando con más de 10 idiomas diferentes –la intención es ampliar el sitio para que abarque de 20 a 25 idiomas-. Ya hemos observado que el sitio ha surtido un efecto positivo sobre los estudios de la lengua materna como asignatura escolar, y que ha realizado el cometido de los profesores de lengua materna.

INICIATIVAS PARA LA EDUCACION DE LOS ROMANIES

Hace algunos años, el gobierno dio instrucciones especiales para respaldar el desarrollo de la educación destinada a los estudiantes romaníes. La labor se llevó a cabo en estrecha colaboración con representantes de este grupo y consta de iniciativas de fomento en los tres ámbitos siguientes:

1. Apoyo al desarrollo de los dialectos del romaní representados en Suecia, por ejemplo mediante el trabajo en una base de datos computarizada en romaní.
2. Diseño de materiales educativos en diferentes dialectos del romaní. Hasta la fecha, el Skolverket ha publicado siete juegos de materiales, y están en preparación otros cinco. Todos han sido concebidos por representantes de la comunidad romaní y el cometido oficial ha consistido en aportar apoyo pedagógico y financiero.
3. Mejora de las competencias de los romaníes que trabajan en la educación. Son muy escasos los romaníes calificados para trabajar en esta área. Al respecto, la labor del Skolverket es doble: a breve plazo consiste en iniciativas para prestar asistencia inmediata a quienes están trabajando en jardines de infantes y escuelas, y a quienes podrían producir textos para utilizar en la enseñanza; a largo plazo, en un plan para aumentar el número de representantes calificados de la comunidad romaní dedicados a la enseñanza preescolar y escolar.

Para más datos acerca de esta labor, véase el Apéndice 1 en *Teaching for Romany school students in Sweden. A report on the current situation* [Enseñanza para los estudiantes romaníes en Suecia. Informe sobre la situación actual], publicado por Skolverket, abril de 2001.

Evaluación e investigación

¿Qué evaluación se ha realizado de las consecuencias de la reforma curricular en la esfera de las aptitudes para la vida práctica? ¿Qué lecciones se han extraído?

Dentro de este campo, queda mucho por hacer con respecto a la evaluación de en qué medida los currículos nacionales dan a los estudiantes y a los maestros el apoyo y la orientación que necesitan en su labor de desarrollar las aptitudes para la vida práctica. Dicho esto, el Skolverket está actualmente analizando la manera de evaluar la labor de las escuelas por lo que atañe a aumentar el nivel de sensibilidad tanto de los estudiantes como de los maestros acerca de las cuestiones relacionadas con los valores comunes, así como la manera de tratar el antagonismo que surge de los conflictos de valores. En el informe antes mencionado “La democracia en la educación sueca” se da cuenta parcialmente de esta labor analítica.

EL PROGRAMA DE CAPACITACION DE DIRECTORES DE ESCUELA

La cuestión de cómo puede abordar cada escuela el tema de los valores comunes se ha incorporado al programa de capacitación de los directores. Se ha evaluado la manera en que esta medida fue recibida por quienes asistieron al primer curso y se está realizando la evaluación respecto de una segunda tanda de directores asistentes. De este tema trata la obra *Från politik till praktik* [De la política a la práctica], Skolverket, 2001.

EL INFORME ESTADISTICO ANUAL

El informe estadístico anual del Skolverket examina siempre a los “estudiantes en situación de riesgo”. ¿Qué porcentaje de estudiantes no están alcanzando los objetivos de enseñanza convenidos a nivel nacional? ¿Qué porcentaje de alumnos de los diferentes programas de estudio nacionales de nivel de enseñanza secundaria superior no completan sus cursos? ¿Qué proporción de estos estudiantes no es de origen sueco?

DIALOGOS SOBRE DESARROLLO

El gobierno ha dado instrucciones específicas al Skolverket para que preste apoyo a las autoridades municipales que necesitan desarrollar su planteo educacional con respecto a las aptitudes básicas de lectura, escritura y aritmética. Esta iniciativa a gran escala se denomina “Diálogos sobre desarrollo” y gracias a ellos los equipos nacionales se reúnen con los representantes de las autoridades municipales de que se trate (políticos locales, funcionarios, directores de escuelas y maestros) y analizan las iniciativas que han de adoptarse en cada municipio para que todos los alumnos puedan alcanzar los niveles de instrucción mínimos establecidos a escala nacional (los cuales, en pocas palabras, disponen que todos los estudiantes, al concluir la educación polivalente, han de haber alcanzado el nivel necesario para que se les pueda otorgar por lo menos la nota de “aprobado” en las asignaturas básicas: sueco, matemáticas e inglés).

INFORMES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

Con respecto a las medidas referidas concretamente a los estudiantes cuya lengua materna no es el sueco, el Skolverket ha iniciado una labor de investigación y desarrollo metodológico. A intervalos regulares, el gobierno solicita análisis y propuestas de medidas, por ejemplo, modificaciones de las leyes o apoyo financiero para iniciativas específicas. En el primer semestre de 2000, el Skolverket presentó al gobierno un informe en el que se examinaban las novedades en la enseñanza de los idiomas de las minorías nacionales, tras haber sido reconocidas como tales. Como consecuencia del informe, el Skolverket recibió financiación para respaldar el desarrollo de competencias entre los profesores de finlandés, sami y romaní. A principios de 2002, llevará a cabo un examen análogo de la enseñanza en todos los idiomas de minorías y de inmigrantes; se analizarán tanto la enseñanza de estos idiomas en calidad de asignaturas escolares como su utilización al enseñar otras asignaturas.

PROYECTO DE DESARROLLO SOBRE LA INTEGRACION SOCIAL

En colaboración con el Centro de Desarrollo Regional de la Universidad de Malmö y unas quince escuelas situadas en zonas donde una proporción muy elevada de la población es de origen inmigrante, el Skolverket está llevando a cabo un proyecto cuyo objeto es elaborar medios y métodos para evaluar el éxito escolar de manera diferente a la evaluación tradicional de los conocimientos académicos. Se trata de una cuestión importante, ya que es un hecho que buena parte de la labor interesante y positiva se realiza en escuelas de este tipo, donde los estudiantes, aunque habiten en zonas caracterizadas por un alto nivel de marginación y exclusión, estiman que tienen un futuro. El punto de partida de este proyecto es un informe titulado *El éxito en las escuelas situadas en áreas caracterizadas por un alto grado de marginación y exclusión; informe al gobierno* (publicado por Skolverket, 2001, sólo en sueco).

Notas

1. De “Educación para todos”, folleto de información del *Skolverket*, organismo nacional sueco de educación. Este organismo está encargado de las actividades de seguimiento, evaluación, desarrollo y supervisión del sistema escolar en Suecia. Su misión es contribuir a garantizar el desenvolvimiento de las escuelas suecas de tal modo que la realidad de la escolaridad diaria se ajuste a los objetivos de la política educativa nacional. Además, ha de diseñar programas y criterios de calificación, emitir directrices educacionales y aprobar las escuelas independientes.
2. La expresión “de origen inmigrante” se utiliza para designar a los estudiantes que han inmigrado o uno de cuyos padres nació fuera de Suecia. El término “inmigrante” se utiliza para referirse a las personas que se han trasladado a Suecia desde otro país, sea cual fuere el motivo por el que lo hayan hecho.
3. Puede encontrarse más información acerca del sistema escolar sueco en el sitio web: <http://www.skolverket.se>. Todos los informes del Skolverket que se mencionan en este artículo también se pueden consultar en este sitio.
4. Se encontrará el texto completo del currículo en nuestro sitio: <http://www.skolverket.se>.

CAMBIOS CURRICULARES

EDUCACION E INCLUSION

SOCIAL EN LITUANIA

Pranas Gudynas

Definición de inclusión social

La cuestión de la cohesión social entre las diferentes comunidades y grupos sociales de Lituania siempre ha recibido considerable atención. Con objeto de lograr un desarrollo social y económico equilibrado, se ha tratado de determinar e investigar los diversos factores que explican la exclusión social, así como formas de reducir o eliminar sus consecuencias. Sin embargo, *inclusión social* y *cohesión social* son términos escasamente utilizados en los documentos oficiales y el discurso político. Para describir situaciones referentes a la demanda de inclusión social, es mucho más corriente encontrar expresiones tales como *integración social*, *aislamiento social* y *vulnerabilidad social*, en vez de *exclusión social*. Con todo, esta expresión se emplea cada vez más para describir situaciones en las que la participación de ciertos grupos sociales en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos está restringida o limitada.

A pesar de carecer de un término lituano específico para referirse al concepto de *inclusión social*, el objetivo de crear una sociedad abierta, justa y sin divisiones se ha perseguido sistemáticamente; una sociedad en la que todos y cada uno puedan disfrutar de iguales derechos, libertades y servicios sociales, como la educación, la atención sanitaria, la vivienda y el empleo. La inclusión y la cohesión sociales figuran entre las principales prioridades de la política gubernamental. Sin embargo, no es fácil alcanzar estos objetivos en una época de rápidos cambios sociales, crecientes desigualdades materiales, elevado desempleo y repercusiones negativas del proceso de mundialización.

Grupos sociales vulnerables

En Lituania se es cada vez más consciente de que si el sistema de educación formal está organizado de manera inadecuada o funciona mal, aumenta la fractura social y económica, así como la exclusión social de ciertos grupos. En cambio, un sistema educativo basado en principios democráticos y que ofrezca servicios de calidad puede contribuir significativamente a la promoción de la inclusión social. Con objeto de garantizar el acceso a los servicios educativos de Lituania y su calidad, tradicionalmente se ha prestado una atención especial a las minorías étnicas, las poblaciones rurales, las mujeres y las personas con discapacidades físicas o psíquicas. No obstante, la reciente evolución de la sociedad, caracterizada, entre otras cosas, por los cambios en la estructura de las relaciones sociales, el advenimiento de la sociedad de la información y la mundialización, ha planteado nuevos retos a la educación y nos ha obligado a buscar nuevas formas de satisfacer las demandas educativas de estos grupos.

Los recientes cambios en la organización social y económica han puesto en el punto de mira a otros grupos vulnerables desde el punto de vista educativo: los desempleados, los jóvenes que han abandonado la escuela, los ciudadanos de edad avanzada, los niños refugiados y los niños de padres que se desplazan habitualmente por motivos de trabajo. Sus necesidades educativas requerirán una creciente atención, recursos adicionales y formas diferentes de impartir la educación.

En cualquier análisis de la influencia de la educación en la cohesión social es importante estudiar no sólo el caso de los grupos sociales más vulnerables, sino también determinados factores internos que pueden menoscabar las oportunidades de igualdad en la educación. Algunos de los más destacables son los siguientes: un contenido didáctico en exceso teórico; una atención a las aptitudes para la vida demasiado escasa; una proporción relativamente baja de alumnos que finalizan el ciclo de educación básica (dentro de su grupo de edad); un sistema educativo sumamente selectivo; las disparidades en las condiciones de enseñanza entre las zonas rurales y urbanas; el relativo aislamiento de las escuelas de las minorías étnicas; una sensación de inseguridad entre estas minorías como consecuencia de las reformas educativas; y escuelas poco provistas en términos de tecnologías de la información.

La situación educativa

En esta sección se analiza brevemente la situación educativa de diversos grupos sociales a partir de una selección de indicadores educacionales. Asimismo, se examinan las repercusiones de varios factores importantes de riesgo que pueden explicar las desigualdades educativas por motivos de identidad étnica, sexo o lugar de residencia.

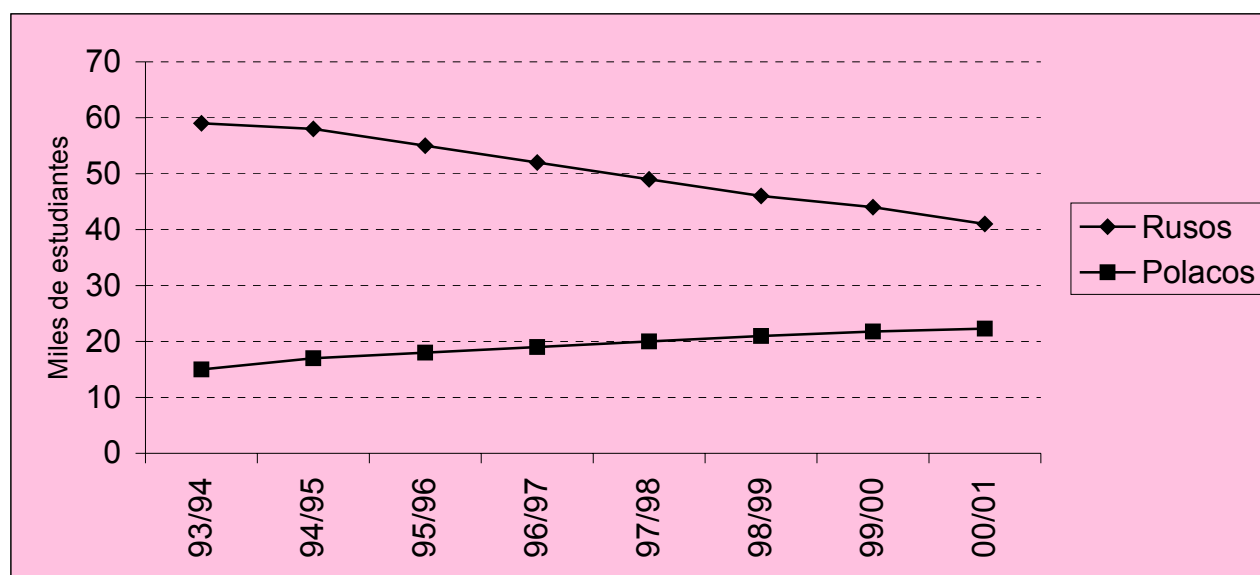
SITUACION EDUCATIVA DE LAS MINORIAS ETNICAS

En el primer semestre de 1999, la composición étnica de la población de Lituania era la siguiente: el 81,8% eran lituanos; el 8,1% rusos; el 6,9% polacos; el 1,4% bielorrusos; el 1,0% ucranianos; el 0,1% judíos; y el 0,7% pertenecía a otras minorías. La población no lituana representaba pues 18,2% del total. Dicha población vive en su mayoría en el este y sureste del país, así como en las ciudades de Vilna, Klaipeda y Visaginas.

Según la Ley Lituana de Educación (del 25 de junio de 1991), en las zonas pobladas por minorías étnicas deben crearse las condiciones para que sus niños puedan cursar la enseñanza preescolar y la secundaria polivalente en su lengua materna, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. Así, las escuelas secundarias polivalentes de las minorías étnicas de Lituania están autorizadas a impartir la enseñanza en una lengua distinta del lituano. En 2000-2001 existían 213 escuelas de este tipo en las que estuvieron matriculados 63.679 alumnos, lo que equivale a 10,9% de la población escolar total. Las escuelas rusas contaban con 41.162 alumnos (un 7,0%); las escuelas polacas, 22.303 (3,8%), y las bielorrusas, 214 (0,04%). Varias minorías étnicas (polacas, bielorrusas, ucranianas, alemanas, judías, armenias, *karaim* y tártaras) poseen también sus propias escuelas de enseñanza religiosa.

Últimamente se ha producido una disminución constante del alumnado de las escuelas rusas y un aumento igualmente constante en las escuelas polacas (Gráfico 1). El total de alumnos de origen no lituano que estudia en escuelas que enseñan en lenguas no lituanas ha ido en descenso, mientras que ha aumentado en las escuelas que imparten los cursos en lituano. Esta tendencia puede explicarse en gran medida por el deseo de los padres pertenecientes a minorías de educar a sus hijos en escuelas del medio lituano a fin de garantizar su plena integración en la vida social y cultural del país.

GRÁFICO 1. Evolución del alumnado de las escuelas rusas y polacas.



Si bien no existen estudios de investigación detallados sobre la enseñanza en las escuelas de las minorías étnicas, los datos indirectos de que se dispone parecen indicar que el nivel de calidad es en general comparable al de las escuelas lituanas. Así lo confirman los resultados de los exámenes finales y las pruebas de ingreso en la universidad. Por ejemplo, las notas del examen final de matemáticas en 2000 no guardaban una relación significativa con la lengua de enseñanza (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Resultados del examen público de matemáticas en 2000 por escuelas de diferentes idiomas (nota media).



Cabe decir, sin embargo, que si bien es cierto que las escuelas de minorías étnicas que enseñan en lenguas distintas al lituano contribuyen a mantener la identidad de los pueblos y crean unas condiciones en las que estos grupos se sienten más seguros, esta división conlleva un posible riesgo de fractura social, ya que las jóvenes generaciones tienen menos

oportunidades de aprender a vivir con representantes de otros grupos étnicos y de asimilar el lituano.

LA EDUCACION EN LAS ZONAS RURALES

Se han hecho considerables esfuerzos por crear unas condiciones de aprendizaje para los alumnos de las zonas rurales comparables a los de las ciudades. El proceso de reforma educativa (ampliación de nueve a diez años de la enseñanza básica, introducción de educación especializada en el undécimo y duodécimo cursos, y reestructuración de la red de escuelas) acarrea cambios cualitativos en los servicios prestados por las escuelas de las zonas rurales.

Existen razones concretas que explican por qué son difíciles de conseguir los cambios cualitativos. Las escuelas rurales son pequeñas (Cuadro 1); el promedio de alumnos por clase en una escuela rural es muy inferior al de las escuelas urbanas (13,8 y 22,9 alumnos respectivamente). Por tanto, el costo de la educación en el campo es mucho mayor que en la ciudad. Las escuelas rurales están considerablemente peor equipadas: cuentan con menos computadoras, menos laboratorios especializados de biología, química o física, y peores instalaciones de educación física y refectorios. Asimismo, los profesores de las escuelas rurales tienen una preparación más deficiente (Cuadro 2) y suelen impartir toda una serie de asignaturas para las que no están plenamente cualificados.

CUADRO 1. Promedio de alumnos por escuela. Escuelas públicas (a principios del año escolar)

	Toda Lituania			Zonas rurales		
	1997/1998	1998/1999	1999/2000	1997/1998	1998/1999	1999/2000
Todas las escuelas secundarias						
polivalentes	238	243	251	86	89	93
Primaria	45	48	49	21	22	22
Escuelas juveniles	94	95	111	82	95	128
Primer ciclo de secundaria	104	108	117	95	97	104
Segundo ciclo de secundaria	610	623	639	261	270	283

CUADRO 2. Nivel educativo de los profesores de las escuelas secundarias polivalentes (2000-2001). En porcentaje

Educación	Ciudades	Zonas rurales
Universitaria	90,4	79,8
Escuela superior	8,2	16,8
Secundaria	1,4	3,4

Se han realizado pocos estudios de investigación sobre las diferencias cualitativas entre la educación en las zonas rurales y urbanas. Los escasos datos de que se dispone parecen

indicar que el rendimiento de los alumnos de las primeras es inferior al de aquellos que estudian en la ciudad. Esta desigualdad puede deberse en gran medida a que la educación de los padres de las zonas rurales es inferior a la de los de las zonas urbanas. A este respecto, las notas de las pruebas de bachillerato de matemáticas e historia [*Matura examinations*] resultan de interés. En el Cuadro 3 se observa claramente que las características de las distintas escuelas son la variable más importante para explicar las diferencias en los niveles de rendimiento, mientras que las disparidades entre zona rural y zona urbana parecen tener escasa o ninguna influencia en los niveles de aprendizaje. Estos datos parecen corroborar la afirmación de que las diferencias de calidad de la enseñanza entre las escuelas urbanas y rurales son insignificantes.

CUADRO 3. Repercusiones de los factores de grupo (sexo, escuela urbana o rural, y tipo de escuela) en los resultados de las pruebas de bachillerato de 1999

Factor de grupo	Pruebas de bachillerato	
	Matemáticas	Historia
Sexo (femenino/masculino)	0,000	0,002
Escuela urbana o rural	0,069	0,035
Tipo de escuela*	0,344	0,295

* Para una explicación sobre el “tipo de escuela” véase la sección dedicada a la selección de alumnos en la escuela secundaria polivalente.

DIFERENCIAS ENTRE LOS SEXOS EN LA EDUCACION

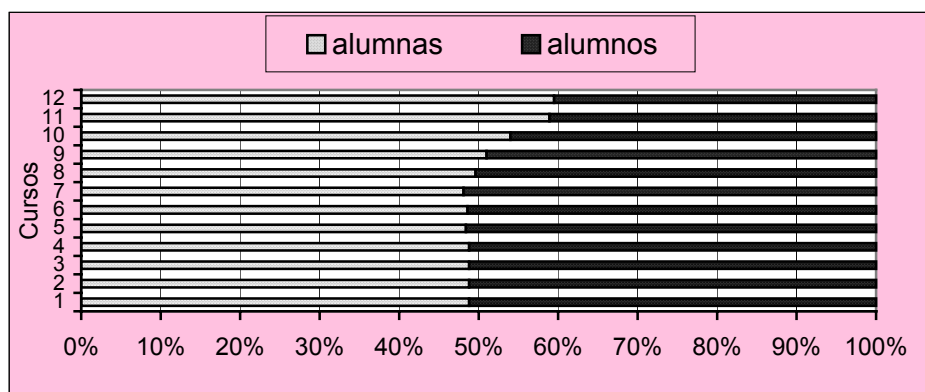
Últimamente ha habido un mayor debate público sobre la igualdad entre los sexos, en particular en relación con las oportunidades profesionales y la responsabilidad de la gestión en diferentes niveles. El hecho de que el debate no se refiera al aspecto educativo en sí es reflejo de la igualdad de oportunidades educativas existente para los hombres y las mujeres en Lituania, tanto en el marco de la ley como en la realidad.

En secundaria, hasta el octavo curso, existe un buen equilibrio entre el número de niños y niñas (Gráfico 3), mientras que en el undécimo y el duodécimo curso la proporción de niñas alcanza el 60%. Si nos centramos en las escuelas denominadas *gymnasium* [ver más adelante, en “Selección de alumnos en la escuela secundaria polivalente”], comprobamos que la proporción de alumnas es incluso superior: 61,9% en el primer curso, 60,4% en segundo, 62,4% en tercero, y 61,7% en cuarto curso.

Este incremento en el número de alumnas en el ciclo de secundaria puede explicarse analizando los expedientes académicos: la encuesta TIMSS, por ejemplo, ha puesto de manifiesto que el promedio de las notas de los muchachos de séptimo y octavo de secundaria era muy inferior en matemáticas y ciencias naturales al de sus compañeras, si bien, según las

conclusiones generales del estudio, no existen importantes diferencias en el alumnado en función del sexo.

GRÁFICO 3. Proporción de alumnos y alumnas en la escuela secundaria (1990-2000)



El Cuadro 4 muestra que las estudiantes superan en número a sus homólogos del sexo opuesto, no sólo en secundaria sino también en la enseñanza superior. Sólo en las escuelas de formación profesional predominan los estudiantes de sexo masculino. Así pues, se observa que las jóvenes tienen más probabilidades de cursar estudios universitarios, mientras que los varones suelen decantarse más por la formación profesional.

La mayoría del personal docente es también femenino en todas las instituciones educativas, salvedad hecha de las universidades (Cuadro 5). Éste puede ser un factor importante que induzca a los estudiantes varones a tomar la decisión de abandonar la escuela polivalente entre el 7º y el 9º curso.

CUADRO 4. Alumnado de sexo femenino en las instituciones educativas (2000-2001)

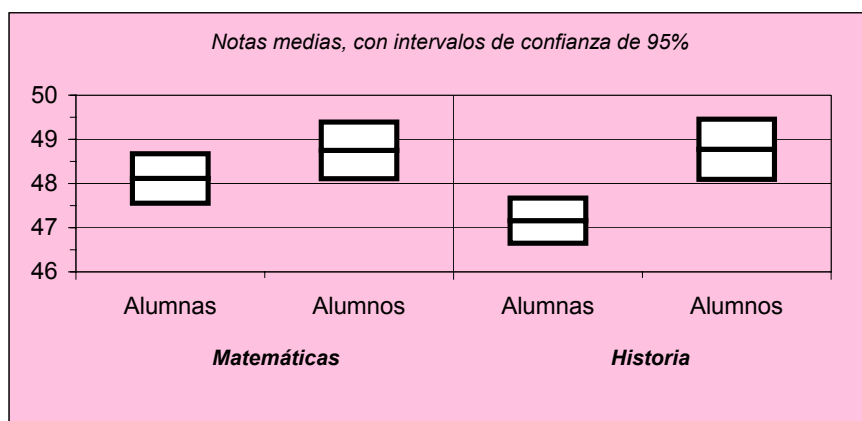
	Total de ambos sexos	Alumnas	
		Total	%
Escuela secundaria polivalente	603.824	299.252	49,6
Formación profesional	47.005	18.892	40,2
Educación de adultos	37.378	23.939	64,0
Escuelas superiores	3.547	2.189	61,7

CUADRO 5. Personal docente (2000-2001)

	Personal docente, en millares	Mujeres, %	Hombres, %
Escuela polivalente y secundaria	51,9	85	15
Formación profesional	4,9	65	35
Educación de adultos	4,3	68	32
Enseñanza superior	9,4	43	57
Total	70,4	77	23

Las investigaciones realizadas ponen de manifiesto que el expediente de las estudiantes es similar al de los varones. Los resultados del examen final de 1999 en matemáticas e historia son un ejemplo ilustrativo de ello. El Gráfico 4 muestra que la diferencia entre los resultados de uno y otro grupos era relativamente insignificante.

GRÁFICO 4. Resultados de los exámenes de bachillerato (1999)



SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EN EL AMBITO DE LA EDUCACION ESPECIAL

La primera institución de educación especial se inauguró en Lituania en 1805. En la época soviética, se favoreció la creación de escuelas aparte para niños con necesidades especiales, lo que condujo al aislamiento de este grupo social. Con la restauración de la independencia y la introducción de la reforma educativa se produjo un resurgimiento de la educación integrada en paralelo a la educación especial. Una de las prioridades de la segunda fase de la reforma educativa ha sido la igualdad de oportunidades para todos los niños, comprendidos aquellos con necesidades especiales. A fin de aplicar este principio, en 1998 se aprobó una nueva Ley de Educación Especial.

Para la incorporación de los niños con necesidades especiales en las escuelas integradas (y en otros tipos de escuela) se necesitan importantes inversiones y personal docente altamente cualificado, lo que, debido a las limitaciones financieras, no es fácil de conseguir. El Programa para la creación de condiciones sociales y pedagógicas con miras al aprendizaje, iniciado en 1999, evalúa de forma muy crítica la actual situación:

En la actualidad, el Estado no es capaz de garantizar los derechos de los niños a la educación consagrados en la Constitución de la República de Lituania y la Convención sobre los Derechos del Niño. Los principios de democracia, igualdad de oportunidades y accesibilidad, establecidos en virtud de la Ley de Educación de la República de Lituania, no son respetados. Ni las escuelas ni las autoridades educativas locales son capaces de solucionar estos problemas.

Sin embargo, se han producido una serie de acontecimientos positivos en el ámbito de la educación especial. Según datos de 2000-2001, los niños con necesidades educativas especiales representaban el 9% del total de la población estudiantil de las escuelas integradas/secundarias, mientras que sólo el 1,1% eran enviados a internados especiales. Estos datos están plenamente en conformidad con la normativa europea en materia de educación. En el último decenio, el número de alumnos con discapacidades psíquicas que fueron enviados a internados especiales disminuyó considerablemente (Gráfico 5). En el Gráfico 6 se ofrece información sobre los alumnos con necesidades especiales de todas las escuelas especiales (por tipo de discapacidad).

GRÁFICO 5. Número de alumnos con discapacidades intelectuales que estudian en internados especiales

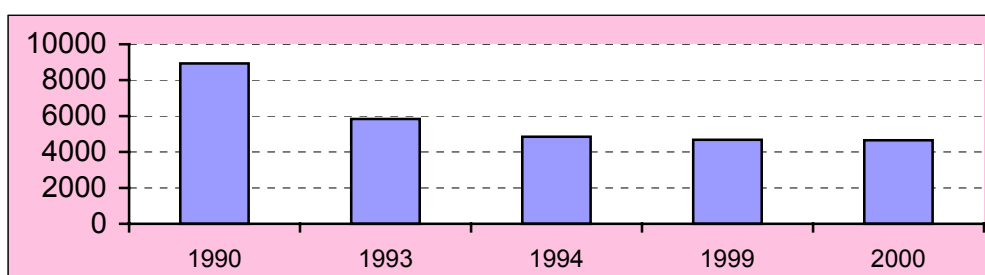
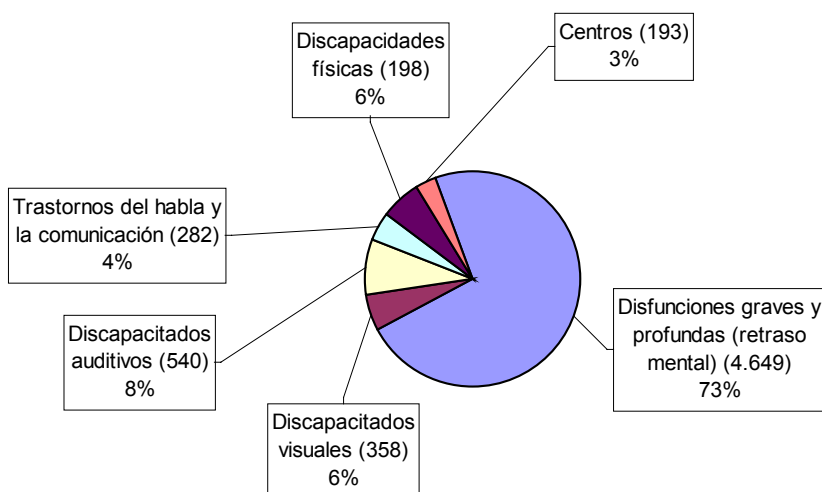


GRÁFICO 6. Tipos de internados especiales y número de estudiantes



ESCUELAS JUVENILES

Según datos de 1993, el número de jóvenes sin escolarizar (hasta 16 años) ha ido en aumento. Para poner freno a este proceso, se creó un nuevo tipo de escuela, a saber, la escuela juvenil. El objetivo es ayudar a los adolescentes, en edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, con problemas de comunicación y falta de motivación. Para 2000 se habían creado en Lituania 24 escuelas de este tipo en las que se hallaban matriculados 2.461 alumnos (Cuadro 6).

CUADRO 6. Cantidad de establecimientos y de alumnos de las escuelas juveniles en 1993-2000

Año escolar	Escuelas	Alumnos
1993-1994	3	194
1994-1995	11	1.032
1995-1996	19	1.668
1996-1997	22	1.939
1997-1998	23	2.010
1998-1999	23	2.225
1999-2000	24	2.461

La enseñanza y orientación personalizadas es una característica distintiva de las escuelas juveniles. Su objetivo es diagnosticar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a superarlas. Estas escuelas ofrecen una enseñanza polivalente, y algunas también incluso enseñanza preprofesional y complementaria que facilita el desarrollo de las capacidades de los alumnos y les ayuda a decidir su futuro profesional. Los datos sobre la continuación de los estudios de los alumnos diplomados en estas escuelas corroboran su eficacia en la reintegración y adaptación de los jóvenes (Cuadro 7).

CUADRO 7. Alumnos diplomados en las escuelas juveniles que continúan sus estudios.

	1995	1996	1997	1998
Diplomados con un certificado de educación básica	76,8	77,3	84,9	83,2
Estudiantes que han proseguido sus estudios, total:	64,5	69,3	76,8	77,1
• En el décimo curso	8,3	9,1	11,4	16,3
• En escuelas de formación profesional	56,2	60,2	65,4	60,8

NIÑOS QUE REQUIEREN ASISTENCIA SOCIAL

El deterioro de la calidad de los servicios sociales ofrecidos a los niños ha tenido importantes repercusiones negativas en el acceso a la educación y su calidad. De 1990 a 1998, el número de niños disminuyó en Lituania en 86.000 y el número de huérfanos pasó de 1.190 a 3.502.

La privación de los derechos de paternidad y la desorganización de la vida familiar se han convertido en las principales razones por las que se retira a los padres la guarda de los hijos. En torno al 80% de los niños que viven esta experiencia proceden de familias vulnerables, cuyo número va en aumento, al igual que el número de hijos que éstas procrean. Asimismo, desde 1997, el trabajo infantil se ha incrementado como consecuencia de la pobreza.

La asistencia social prestada a los niños está organizada de diferentes formas. El número de hogares municipales para niños (establecidos recién a principio del decenio pasado) va en aumento. Además, se están creando nuevas formas de atención social: grupos y centros municipales para el cuidado de niños desde 1996 y hogares infantiles temporales desde 1997, bajo la premisa, en la medida de lo posible, de que los niños deben permanecer cerca de su lugar de nacimiento (Cuadro 8).

CUADRO 8. Número total de niños en régimen de asistencia social en diversos tipos de hogares infantiles

Año	1995	1996	1997	1998	1999
Número de niños en régimen de asistencia	6.827	8.069	9.052	9.352	8.991

REPITENCIA Y DESERCIÓN ESCOLAR

El índice relativamente alto de deserción escolar entre los alumnos de las escuelas primaria y secundaria es un factor que afecta de forma importante a la educación y que conduce a la marginación social (Gráfico 7). El 97% aproximadamente de los alumnos que inician el primer curso terminan el ciclo de enseñanza primaria, mientras que sólo el 77% de ellos obtienen el diploma de fin de estudios al término de la enseñanza obligatoria. Quienes no consiguen este diploma (más del 20% de los jóvenes) tienen muy escasas oportunidades de proseguir sus estudios en el sistema oficial de enseñanza.

Uno de los principales motivos que explican este fenómeno sigue siendo el contenido sumamente teórico de la educación, en la que se presta poca atención al desarrollo de las capacidades de aprendizaje, comunicación, pensamiento crítico y solución de problemas de los alumnos de las escuelas polivalentes. Como consecuencia, muchos de ellos son incapaces de pasar al siguiente curso y se ven obligados a repetir el año. En su mayoría, estos alumnos

pierden motivación para estudiar y a menudo abandonan la escuela a los 16 años. Algunos ingresan en escuelas de formación profesional para terminar siendo trabajadores con escasa preparación, mientras que otros dejan de estudiar por completo. Debido a sus pobres calificaciones, estos jóvenes no pueden competir adecuadamente en el mercado laboral y pasan a engrosar la listas de desempleados con mayor frecuencia que quienes alcanzan un nivel superior de educación.

Según muestra el Gráfico 7, los índices más altos de repetición se producen en 1º, 6º, 7º y 8º, mientras que los de deserción se dan en 1º, 6º, 7º, 8º y 9º. Últimamente, aplicada ya la reforma educativa y modernizado el contenido, el número de repetidores está disminuyendo, si bien sigue siendo en exceso elevado (Gráfico 8).

GRÁFICO 7. Distribución de los índices de deserción y de repetición por cursos, 2000

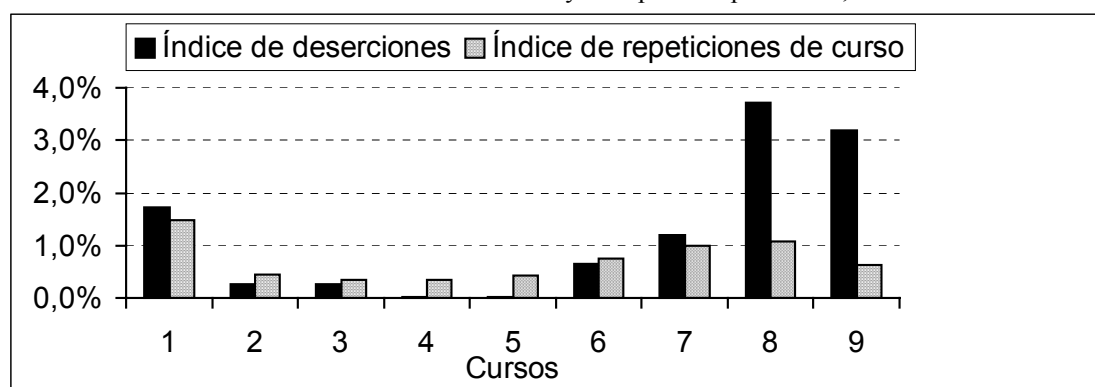
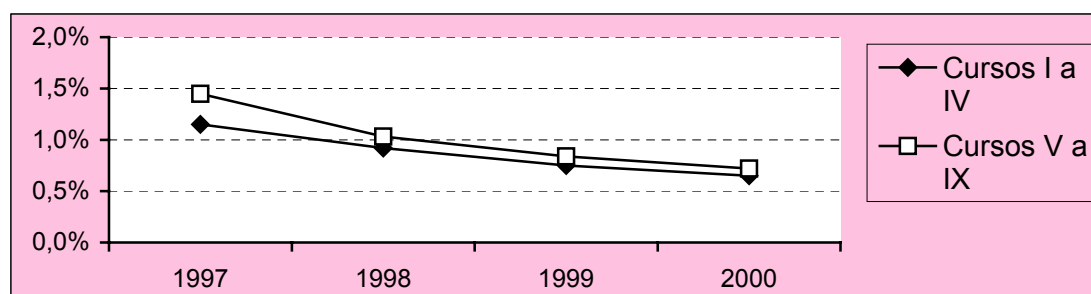


GRÁFICO 8. Promedio de repeticiones de curso por años



SELECCION DE ALUMNOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA POLIVALENTE

La selección de alumnos para las instituciones de educación secundaria polivalente puede aumentar aún más las desigualdades sociales, especialmente si no se realiza en función de la capacidad sino del origen social de los candidatos. Pese a los constantes esfuerzos realizados en el país para terminar con esta selección, los resultados no son satisfactorios. Los intentos

para prohibir cualquier tipo de selección con frecuencia terminan afianzando formas encubiertas y más insidiosas de esta práctica. Como consecuencia, existen importantes diferencias entre las escuelas. El Cuadro 3 mostraba cómo los resultados de los exámenes de bachillerato dependen no tanto de factores relacionados con las diferencias entre los sexos y con la realización de los estudios en zonas urbanas o rurales como de la escuela en que éstos se lleven a cabo. No cabe duda de que el factor escuela no puede por sí solo explicar objetivamente el proceso de selección. Sin embargo, como ponen de manifiesto la experiencia diaria y los debates en la prensa, los resultados obtenidos en algunas escuelas deben atribuirse a la selección y no cabe pasarlos por alto.

Cuando Lituania logró de nuevo la independencia, se fundaron los *gymnasium* paralelamente a las escuelas secundarias establecidas. Se trata de escuelas secundarias que se ocupan de alumnos que desean recibir una educación más académica. El ingreso en este tipo de institución se realiza mediante una prueba o por las calificaciones obtenidas en la etapa escolar anterior. Actualmente las notas de los estudiantes de los *gymnasium* en los exámenes de fin de curso son mucho mejores que las de los estudiantes de otras escuelas secundarias. Por ejemplo, en promedio, en los exámenes de bachillerato de matemáticas e historia en 1999 y 2000 los alumnos del *gymnasium* superaron entre un 15% y un 25% la media de los alumnos de otras escuelas. Los *gymnasium* que ofrecían el ciclo completo de enseñanza de 12 años destacaron especialmente por su eficaz selección. Se decidió entonces reformar estas instituciones y convertirlas en escuelas con planes de estudios de cuatro años de duración en las que los alumnos sólo pudieran ingresar tras haber finalizado el octavo curso.

En gran medida, la selección de los alumnos en diferentes tipos de escuelas o cursos se basa en el grado en que han desarrollado su capacidad para aprender. Si en la escuela no se presta suficiente atención a la preparación para la vida activa, los alumnos cuyos padres tengan un mayor nivel de educación o contraten a profesores cualificados estarán mejor preparados en este sentido que los demás. De esta forma, la selección en función de esa preparación se convierte en una selección según el estatus socioeconómico. La adquisición de unas capacidades básicas de aprendizaje y la preparación para la vida activa en la escuela es un medio importante para enfrentarse con el problema de la selección de los alumnos y lograr la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, con independencia de su extracción socioeconómica.

EL RELATIVO AISLAMIENTO DE LAS ESCUELAS PERTENECIENTES A MINORIAS NACIONALES

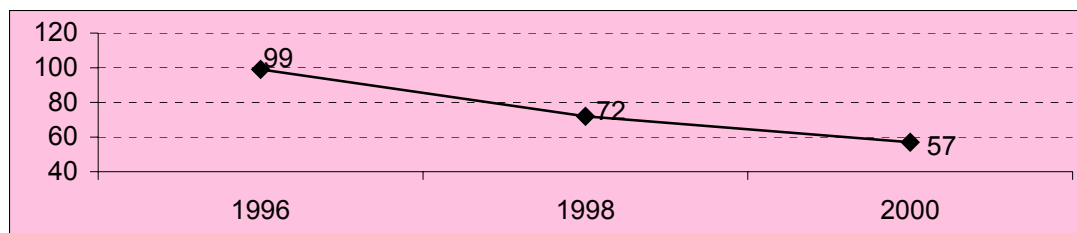
Si bien para las minorías nacionales tiene muchas ventajas contar con sus propias escuelas tradicionales, también existen ciertas desventajas encubiertas. Cuando los alumnos pertenecientes a minorías nacionales cursan sus estudios en estas escuelas, se ven aislados de los niños de otras nacionalidades. Por consiguiente, pierden la oportunidad de aprender a vivir con otros grupos étnicos y a comunicarse y colaborar con ellos. A fin de reducir al menos en parte este riesgo, debería enseñarse en mayor medida a vivir en una sociedad multicultural, tanto en las escuelas de las minorías nacionales como en las que se imparte la enseñanza en lituano.

DEFICIENCIAS EN TECNOLOGIA DE LA INFORMACION

Las competencias en tecnologías de la información (TI) se están tornando fundamentales. Las TI constituyen un factor esencial para el avance científico y económico, así como para el desarrollo de la sociedad de la comunicación. Al mismo tiempo, sin embargo, pueden contribuir al aumento de la exclusión social y las desigualdades educativas. Para muchos estudiantes pertenecientes a familias con bajos ingresos, la escuela es la única posibilidad de aprender en este campo. Las TI también son importantes para enseñar a los niños con necesidades especiales de aprendizaje, para quienes, en su mayoría, constituye la herramienta más útil para aprender eficazmente y superar la exclusión social.

El conocimiento de las TI es importante para el aprendizaje permanente; por consiguiente, es indispensable para todos y cada uno de los miembros de la sociedad de la comunicación. Por ello, es esencial dotar a las escuelas de medios en este campo, ya que, si no están bien equipadas en cuanto a computadoras (Gráfico 9) y acceso a Internet no pueden cumplir una de sus funciones fundamentales, a saber, disminuir las diferencias sociales.

GRÁFICO 9. Número de estudiantes por computadora en las escuelas secundarias de Lituania (1996-2000)



Respuestas educativas a las dificultades

REFORMA CURRICULAR

Uno de los objetivos de la reforma de los currículos de las escuelas secundarias polivalentes de Lituania es la preparación para la vida activa de los alumnos. En este sentido, las competencias más importantes son las personales, interpersonales, profesionales, de aprendizaje, comunicación, solución de problemas y pensamiento crítico. Hasta la fecha, este proceso se ha visto impulsado gracias a la iniciativa de la comunidad educativa. Afortunadamente, en los últimos años, la atención que se está prestando en las escuelas secundarias polivalentes al desarrollo de estas competencias ha recibido un creciente apoyo por parte de los interlocutores de la educación, las universidades y otras instituciones de enseñanza superior. También se le está concediendo un lugar más importante a esta preparación (que se opone en este caso a una especialización estricta) en la reforma de la enseñanza y formación profesionales.

En la educación de las minorías nacionales, la meta es encontrar los mejores métodos de impartir la enseñanza bilingüe en las condiciones concretas de nuestro país. Este objetivo no sólo concierne a las escuelas de estas minorías, sino también a la enseñanza de los alumnos de estos grupos que optan por estudiar en escuelas que emplean el lituano.

La última iniciativa política en el ámbito educativo destinada a aumentar la participación de los interesados en la reforma y elaboración de los currículos ha sido la creación del Foro Nacional sobre la Educación, que asumió la responsabilidad de seguir aplicando el Marco de Acción de Dakar (Educación para Todos) del Foro Mundial sobre la Educación 2000 de la UNESCO. El Marco subraya la necesidad de que las escuelas de enseñanza básica sean atractivas, abiertas y accesibles a los alumnos de todas las edades y

comunidades. Las escuelas deberían proporcionar acceso a las tecnologías de la información, ofrecer asesoramiento profesional, crear condiciones adecuadas para el aprendizaje y el trabajo en equipo, la solución de problemas y otras competencias inherentes a la participación democrática, así como para preparar a cada persona a adentrarse con confianza en el mundo en constante evolución del trabajo. A los profesores se los debería formar para que fueran capaces de ayudar a los estudiantes a adquirir estas competencias modernas.

CAMBIOS EN LA EVALUACION DEL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS

Se está diseñando un nuevo sistema para evaluar el rendimiento de los alumnos de las escuelas secundarias. Actualmente se están preparando estándares educativos detallados para la educación preescolar y los cursos 2º, 4º, 6º, 8º y 10º. Estos estándares permitirán planificar mejor la enseñanza, mejorando la eficacia y fiabilidad de los procedimientos utilizados en la evaluación, no sólo de los conocimientos teóricos de los alumnos, sino también de su capacidad para desenvolverse en la vida.

Cabe destacar que ya se han fijado normas concretas respecto al número de preguntas con el que se debe valorar en los exámenes el conocimiento reproductivo y el conocimiento productivo. Por ejemplo, según el programa de estudios de los exámenes de matemáticas, el 60% evaluaría el conocimiento reproductivo y el 40% la capacidad de comunicación, solución de problemas y razonamiento matemático.

Bibliografía

- Lituania. Ministerio de Educación. *Standards for comprehensive education: forms I-X: draft*. [Normas para la educación polivalente: cursos I-X: proyecto]. Vilna: 1997. [En lituano.]
- . Ministerio de Educación. *Lithuanian education 2000*. [La educación en Lituania 2000]. Vilna: 2001. [En lituano.] <http://www.smm.lt/>
- Centro Nacional de Exámenes. *Do Lithuanian pupils have equal opportunities to graduate from the secondary school?* [¿Tienen los alumnos lituanos iguales oportunidades de graduarse en la escuela secundaria?]. Vilna: 2000. [En lituano.]

Versión original: inglés

Nemer Frayha (Líbano)

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Libanesa. Fue presidente del Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques [Centro de Investigaciones y Desarrollo Pedagógicos] (CRDP) durante la preparación y la ejecución del proyecto de educación cívica.

CAMBIOS CURRICULARES

EDUCACION Y COHESION SOCIAL

EN EL LIBANO

Nemer Frayha

Antecedentes históricos

El Líbano, con una población de unos 4 millones de habitantes, está situado en Asia Occidental, en la ribera oriental del mar Mediterráneo. A fines del cuarto milenio a. C., los habitantes del Líbano eran los cananeos o fenicios, pueblo semita que hablaba una lengua semítica de la misma familia que las habladas en el Oriente Medio en aquel entonces, como el árabe, el arameo y el hebreo. En el segundo milenio a. C., los fenicios inventaron una nueva técnica de escritura. En lugar de que cada palabra fuese representada por un símbolo o signo distinto, como en la lengua egipcia, utilizaban el mismo signo para expresar un sonido particular. Este alfabeto fenicio, que constaba de 22 caracteres consonantes, fue adoptado por los griegos, quienes le añadieron las vocales y lo difundieron por todo el mundo antiguo (Moscati, 1965). Desde entonces, muchas potencias dominaron sucesivamente la tierra conocida hoy como el Líbano: los antiguos egipcios, los asirios, los babilonios, los persas, los macedonios, los romanos, los bizantinos, las dinastías musulmanas, los cruzados, los mamelucos, los otomanos y los franceses. Esos contactos configuraron en diversos grados la cultura y la identidad libanesas.

Hoy día coexisten en el Líbano unas 17 confesiones cristianas y musulmanas, además de una minoría judía. La frágil naturaleza pluralista y heterogénea de la estructura social libanesa la hizo vulnerable a los conflictos internos, como se observó claramente durante los últimos 80 años del largo dominio otomano sobre el Líbano (1516-1918). En la época del principado del Monte Líbano, bajo la tutela otomana, se produjeron luchas internas periódicas

entre maronitas y drusos en 1842, 1845 y 1860. Tras la derrota de los otomanos en la Primera Guerra Mundial y su salida del Líbano, éstos fueron reemplazados por los franceses (1918-1943). La presencia francesa en el Líbano fue legitimada por la Conferencia de San Remo (1920) y la Sociedad de Naciones (1922) que designaron a Francia potencia mandataria. Cuando los franceses empezaron a ejercer su autoridad sobre el país, la sociedad libanesa estaba dividida en torno a muchos asuntos, en particular el futuro del país y su identidad.

El Líbano accedió pacíficamente a la independencia en 1943 y el gobierno nacional asumió plena responsabilidad con respecto a todos los aspectos de la vida del país. Sin embargo, 15 años más tarde, en 1958, las divisiones internas degeneraron en un conflicto violento que condujo a la intervención militar estadounidense. Diecisiete años después, en 1975, el Líbano padeció una terrible guerra civil que duraría 15 años y que finalizó con la reconciliación nacional a partir del Acuerdo de Taef de 1989. De las numerosas instituciones sociales que contribuyeron a la vez a la guerra civil y al proceso de reconciliación, en este artículo se examina la educación escolar: se estudia su relación con la cohesión social, la identidad y la construcción de la nación a lo largo de varios periodos de la historia libanesa, haciéndose hincapié en los siglos XIX y XX.

Los orígenes de la educación formal

La educación formal o las formas premodernas de escolarización se originaron durante la era fenicia. Las lenguas de enseñanza fueron sucesivamente el fenicio, el arameo y más tarde el griego, la lengua de los conquistadores. Cuando en el primer siglo a. C. los romanos ocuparon el territorio conocido hoy día como el Líbano moderno, el latín pasó a ser la lengua de enseñanza. La fundación de la famosa Escuela de Derecho Romano en el tercer siglo d. C. fue la gloria académica suprema de los romanos en la región. Cuando el Imperio Romano se dividió en dos, el Líbano pasó a formar parte del Imperio Bizantino y la lengua griega recobró su lugar en las escuelas.

Durante la era árabe-musulmana, el árabe se convirtió en la lengua de enseñanza, aunque el griego siguió siendo la lengua de la administración, en particular entre los grupos cristianos que usaban también lenguas vernáculas como el sirio y el arameo. En efecto, durante los siglos VIII, IX y X muchos libaneses cristianos y sirios fueron los principales traductores del griego al árabe de la filosofía y las ciencias. Pero el periodo musulmán introdujo también al Líbano en el reino de la educación, el saber y la ciencia islámicos, estableciéndose escuelas primarias y centros de enseñanza superior. El Líbano hizo una

notable contribución al renacimiento intelectual, en particular bajo el dominio de la dinastía Abasida (750-1258), gracias a eruditos famosos como el físico Rachid ad Din, el jurista Al-Awazi y el filósofo Qusta ibn Luqa.

Durante ese periodo, el sacerdote de cada comunidad enseñaba a los niños los rudimentos de la lectura y la aritmética. Durante el periodo mameluco y a principios del otomano, los jeques musulmanes o los sacerdotes cristianos desempeñaban también la función de profesores e impartían educación gratuitamente en la mezquita o la iglesia adyacente, que se utilizaba como aula. Como en la mayoría de las sociedades tradicionales, la continuación de los estudios más allá del nivel básico de educación era privilegio exclusivo de las órdenes clericales y religiosas, mientras que los hijos de las personas pudientes recibían la enseñanza de tutores privados. Puesto que durante ese periodo la educación básica era una función de las escuelas comunitarias “religiosas”, la escolarización tradicional no era un medio de integración nacional.

Este tipo de escolarización fue el modelo principal de la educación formal hasta la llegada de los misioneros al Líbano en el siglo XVII. Los primeros en llegar fueron los jesuitas, que reactivaron las escuelas que habían establecido los sacerdotes maronitas locales o abrieron nuevas. En el siglo XVII, el Líbano era un semiestado autónomo (principado) bajo el dominio de los otomanos, en el que el príncipe nacional (emir) toleraba el funcionamiento de las misiones europeas. En el desempeño de sus funciones, los misioneros jesuitas, capuchinos y lazaristas fundaron escuelas e iglesias. Las monjas contribuyeron también al logro de la misión educativa católica fundando escuelas en muchas ciudades libanesas. En el siglo XIX, los misioneros británicos obtuvieron la autorización de los otomanos para abrir escuelas en el Líbano y los primeros misioneros estadounidenses en el Líbano pudieron trabajar con bastante libertad porque viajaban con pasaporte británico. Asimismo, los misioneros de Italia, Rusia, Alemania e Irlanda participaron en la creación de escuelas en el Líbano.

Así pues, la participación occidental en el Levante facilitó la aparición de otra tradición de escuelas libres, escuelas que se abrían y funcionaban sin la orientación y la asistencia de las autoridades civiles. El hecho de que no hubiera ninguna iniciativa oficial otomana de establecer una red de escuelas gubernamentales explica en gran medida que en la historia moderna del Líbano la educación fuera asunto exclusivo de la comunidad y el sector privado. Si bien los logros educativos de las escuelas de los misioneros merecen reconocimiento, sus repercusiones en la unidad nacional y la cohesión social son cuestionables, dado que las familias musulmanas no enviaban a sus hijos a esas escuelas. Todas las comunidades libanesas disfrutaron del sistema de escuelas gratuitas, ya se tratara de escuelas comunitarias o

de escuelas de misioneros, y crearon sus propias escuelas privadas, siguiendo el modelo angloamericano o, las más de las veces, el francés. “Cada grupo se ocupaba de sus propios asuntos en materia de educación, lo cual condujo al establecimiento de una tradición en la que cada comunidad se encargaba de educar a sus propios hijos como y donde quisiera” (Quobeisy, 1998). La ley especial sobre educación promulgada por los otomanos en 1869 para introducir una distinción entre escuelas “públicas” creadas y administradas por el gobierno y escuelas “privadas” administradas por grupos civiles no cambió esta situación. Por el contrario, la ley condujo a un mayor desarrollo del sector de la educación privada y comunitaria puesto que los padres de familia consideraban que la escuela pública (otomana), en la que se enseñaba el turco, era extranjera.

El número y la influencia de las escuelas públicas otomanas eran limitados, y la mayor parte de ellas consistía en una sola aula a la que acudían alumnos de diferentes niveles de aprendizaje. Es evidente que el gobierno otomano no consideraba la educación como un instrumento de fomento de la unidad social entre los libaneses y simplemente mantuvo la estructura confesional y comunitaria existente. Las escuelas privadas, creadas principalmente por los grupos religiosos, perpetuaron también la división confesional entre los jóvenes libaneses, ya que reflejaban las opiniones y los objetivos de las distintas comunidades religiosas, sin promover ningún sentido de la unidad social a nivel nacional.

Los conflictos violentos que estallaron en Líbano durante el siglo XIX son la prueba del carácter pronunciadamente confesional de la sociedad libanesa de aquella época. Sin embargo, la educación superior recién establecida estaba produciendo una nueva manera de pensar en una élite intelectual modernista. Esto se aplica en particular a las dos universidades fundadas en Beirut: la Universidad Americana de Beirut (AUB) en 1866 y la Universidad de San José (USJ) en 1875. En reacción a la desintegración social basada en la religión, un grupo de estudiantes de la AUB creó la “Organización secreta de Beirut”, que fue el primer partido político organizado del Oriente Medio -con ramificaciones en Trípoli, Sidón y Damasco- en preconizar la unidad popular en el marco sociopolítico del panarabismo. Sus fundadores comprendieron que la supervivencia suponía un compromiso con otras comunidades religiosas y que ningún logro político sería posible sin la cooperación entre cristianos y musulmanes. Este grupo fue un “modelo” para otros grupos que procuraron más tarde trascender las barreras confesionales de la sociedad libanesa. Todos ellos constituyeron el “producto positivo” de la educación en el Líbano, pues fueron hombres y mujeres jóvenes entregados a la causa del bienestar de toda la sociedad.

Ésta era la situación hasta que acabó el dominio otomano en el Líbano en 1918. Los franceses entraron en el país y contribuyeron a la creación del “Gran Líbano” en 1920. El nuevo “Estado libanés” comprendió el mismo territorio que el antiguo principado cuando algunos distritos y ciudades se reincorporaron a “Monte Líbano”. La consecuencia de este arreglo político para la educación fue la inclusión de algunas escuelas públicas dispersas en el sistema educativo prevaleciente bajo el anterior régimen. Así, empezaron a funcionar en el marco del sistema educativo nacional tres tipos de escolarización: la privada, la extranjera y las escuelas públicas.

El periodo del mandato francés (1920-1943)

Cuando Francia se estableció como potencia mandataria en el Líbano en 1920, el sistema educativo libanés había llegado al punto más bajo de su decadencia. Según las condiciones del mandato, Francia debía asumir la responsabilidad de desarrollar la educación pública. De hecho, el gobernador militar francés ya había emitido un decreto en octubre de 1918 para reabrir las escuelas primarias públicas, que estaban cerradas desde 1914, y abolir el uso de la lengua turca. En 1920, el jefe de la administración francesa emitió un segundo decreto por el que colocaba a las escuelas públicas bajo su responsabilidad. Ulteriormente, las autoridades francesas establecieron la División de Educación, que se convirtió en el Ministerio de Educación Pública en 1926. Los funcionarios libaneses empezaron a participar en el proceso oficial de toma de decisiones relativas a la educación a partir de 1928, cuando reorganizaron la educación primaria e introdujeron cambios en los currículos. El Ministerio de Educación estableció un ciclo de estudios secundarios basado en el modelo francés, añadiéndole la lengua y la filosofía árabes, y la historia y la geografía locales; un ciclo de estudios que sirvió de base para las partes I y II de los exámenes oficiales del bachillerato libanés. Durante el mandato francés, la enseñanza profesional pública fue muy limitada.

En términos generales, el sistema de educación pública libanés era incompleto. Sólo llegó a ser un sistema educativo completo, aunque diversificado, cuando se vinculó a los sistemas de escuelas privadas y extranjeras (de dos tipos básicamente: las francesas y las americano-británicas). En el Cuadro 1 se indica que, a mediados de los años veinte, entre el 5 y el 10% de la matrícula escolar total correspondía al sector público, mientras que más de la mitad correspondía a las escuelas extranjeras y otro 40% a las escuelas comunitarias de gestión privada (las escuelas “autóctonas”). Si bien la matrícula escolar total en las escuelas extranjeras disminuyó de hecho de un poco más del 50% a un 30% durante el periodo del

mandato francés, la parte del sector de la educación pública en la matrícula total sólo aumentó en un 16%. En 1943, a fines del mandato francés, más de la mitad de la matrícula pertenecía al sector de la educación privada de gestión comunitaria, mientras que el sistema de educación pública sólo recibía una minoría de niños y jóvenes.

CUADRO 1: Aumento de la matrícula escolar durante el mandato francés: distribución entre sectores público y privado

Año escolar	Número de alumnos en						Total
	Escuelas públicas	%	Escuelas autóctonas	%	Escuelas extranjeras	%	
1925-1926	6.733	7,7	35.207	40,5	45.044	51,8	86.984
1929-1930	12.879	14,2	43.061	47,5	34.715	38,3	90.655
1933-1934	16.486	15,4	53.235	49,7	37.400	34,9	107.121
1938-1939	18.871	13,7	74.369	54,1	44.303	32,2	137.543
1942-1943	23.116	16,3	74.615	52,8	43.654	30,9	141.385

Fuentes: Haut Commissariat de la République Française, 1923-1931, vols. 8, 9 y 10; El-Hajj, 1965.

Las razones que pueden aducirse para explicar el bajo porcentaje del sector público en la matrícula escolar general en el Líbano durante el periodo del mandato francés son el número reducido de esas escuelas, la falta de posibilidades de educación después de los ciclos primario y primario superior, y el bajo nivel medio de cualificación del personal docente. Así pues, las posibilidades de educación no eran equitativas, porque las familias más ricas podían tener acceso a la educación secundaria (y superior) en establecimientos privados, mientras que los pobres podían a duras penas recibir una educación primaria en las escuelas públicas. A pesar de tales desigualdades, la educación pública era necesaria para atender a un gran número de niños y jóvenes que de otro modo habrían quedado excluidos de la educación formal básica.

Si bien ambos sectores siguieron coexistiendo y atendiendo a muchas generaciones de jóvenes, no han contribuido, desde el punto de vista social y político, a la cohesión nacional. De hecho, el sistema escolar diversificado y dividido debía funcionar en un entorno sociopolítico inestable. No se puede tener por responsable a la potencia mandataria francesa de las divisiones sociales que han caracterizado históricamente a la sociedad libanesa. Su conciencia del posible papel que jugaba la educación en la reproducción de esas divisiones se refleja en su manera de enfocar la elaboración del currículo. En las directrices curriculares

nacionales, impartidas en 1925, se hacía un llamamiento a la unidad dirigido a los profesores y los alumnos, y se advertía del peligro de un conflicto religioso:

Un país dividido nunca será fuerte, especialmente cuando los niños no pueden olvidar sus rivalidades y luchas por el poder en el país. Las diferencias entre grupos religiosos han causado mucho derramamiento de sangre en el pasado. Reiterar este tipo de conflicto sería fatal y desastroso para el desarrollo de la nación (Haut Commissariat de la République Française, 1923-1931, pág. 535).

Este tipo de declaraciones oficiales sobre el currículo suponía implícitamente: a) que la educación podía (y debía) contribuir a crear o consolidar la cohesión nacional entre alumnos procedentes de diversas comunidades religiosas; y b) que el futuro de la nación libanesa moderna dependía en gran medida de la eficacia de la educación para inculcar un sentido de la identidad nacional y la ciudadanía. La controversia en torno de la identidad libanesa era pues el meollo de tales preocupaciones.

Durante el mandato francés, surgió una nueva perspectiva relativa a la identidad nacional en la que se presentaba a la sociedad libanesa como perteneciente a la “cultura mediterránea”. Los partidarios de esta opinión, principalmente cristianos, destacaban el hecho de que el Líbano, puente histórico entre el Oriente y el Occidente, siempre había sido influido por ambas culturas. Su argumento era el siguiente:

En los tiempos de los fenicios, los grecorromanos o los cruzados, el Líbano estuvo siempre en relación directa con otras regiones del mundo mediterráneo y recibió la influencia de las culturas procedentes de ese mundo. Al mismo tiempo, puesto que estaba arraigado en un suelo oriental y poblado por razas de origen semita, no podía menos que estar influido también por las culturas orientales. De este modo, la expresión “cultura mediterránea” refleja al parecer la actual cultura árabe del Oriente y las demás culturas semíticas que la precedieron, así como la cultura occidental moderna actual, en particular la francesa católica, y sus antecedentes culturales grecorromanos. [...] El Líbano no debería alejarse demasiado hacia el Oriente, hasta el punto de perder su identidad en la mayoría arabo-musulmana y su ideología. Por el contrario, debería procurar mantener un estrecho contacto con el Occidente, en particular con el Occidente cristiano católico, a fin de que la cultura en el Líbano sea equilibrada (Matthews y Akrawi, 1949, págs. 505-506).

Los opositores a esta concepción de la identidad libanesa, principalmente los musulmanes, querían que se mantuviera su carácter árabe y sostenían que “la llamada ‘cultura mediterránea’” no era más que un púdico velo con el que se intentaba preservar la influencia y la educación francesas católicas en el Líbano” (Matthews y Akrawi, 1949, pág. 506). Este debate sobre la naturaleza de la identidad nacional fue realmente muy polémico durante los últimos años del mandato francés.

Los primeros años de la independencia (1943-1958)

Sin embargo, el Pacto Nacional de 1943 propuso un compromiso sobre el tema de la identidad libanesa, ya que en él se declaró que el Líbano sería un Estado soberano con una fisonomía árabe. En el momento de la independencia, el gobierno y los dirigentes libaneses se dedicaron a la urgente tarea de infundir un sentido de la unidad social y la nacionalidad basado en principios y valores comunes y no en la afiliación religiosa. Considerada universalmente como “un instrumento utilizado de modo deliberado para crear una nueva condición social, para que las personas con distintas lealtades se tornen ciudadanos de una nueva entidad” (Tyack, 1976, pág. 366), la educación debía cumplir una función clave en los empeños nacionales por crear un sentido común de identidad y destino. Al principio, las escuelas privadas confesionales cooperaron en cierto modo con la nueva política del gobierno, conservando al mismo tiempo las orientaciones ideológicas específicas con respecto a la naturaleza de la identidad libanesa. No obstante, los esfuerzos oficiales por unificar el sistema escolar mediante una política de mayor centralización, la promulgación de una legislación en materia de educación, el desarrollo curricular y la supervisión del uso de los libros de texto, no siempre fueron bien acogidos por el sector privado, pues las políticas gubernamentales iban acompañadas implícitamente de la opinión de que las escuelas privadas perpetuaban las divisiones sociales, religiosas y políticas entre los jóvenes libaneses. Esta opinión se expresó claramente en la plataforma del primer gobierno de independencia que se presentó al parlamento para obtener su voto de confianza:

El momento del despertar nacional en la historia del Líbano será cuando podamos abolir el *taifiyah* [conflicto confesional]. [...] De ahora en adelante, el gobierno ofrecerá a la juventud libanesa una educación cívica apropiada y la orientará hacia la libertad, la independencia y el orgullo nacional. Por consiguiente, el gobierno utilizará todos los medios necesarios para dar realce al árabe, la lengua del país, así como a la historia y la geografía del Líbano en todos los establecimientos de enseñanza. No queremos que cuando nuestros hijos salgan de la escuela tengan más conocimientos sobre otros países que sobre el suyo. Nuestras escuelas deben formar una generación unificada en cuanto a las metas y los sentimientos nacionales (Plataforma del Gobierno Libanés, 1943).

El segundo gobierno formado en 1944 retomó el mismo tema de la educación cívica y declaró lo siguiente: “Vamos a tratar de resolver el problema del *taifiyah* no sólo mediante la legislación, sino gracias a la educación. La escuela es el mejor terreno para cultivar las virtudes y la tolerancia. Por consiguiente, el gobierno se interesa mucho en la educación y su función” (Plataforma del Gobierno Libanés, 1944). Además de esta posición defendida por

formaciones gubernamentales sucesivas, se promulgaron una serie de leyes para alcanzar objetivos nacionales tales como la unidad social y la mejor calidad de las escuelas públicas, haciéndose hincapié en la función de los estudios sociales. El gobierno centralizó el sistema educativo e introdujo en 1946 un nuevo currículo para los niveles elemental (grados 1 a 5), complementario (grados 6 a 9) y secundario (grados 10 a 12). Se exigió a las escuelas privadas que aplicaran los mismos planes de estudios que las escuelas públicas, haciéndolas participar de esta forma en el nuevo programa nacional. Esta política se basaba en el supuesto de que, al unificar el contenido de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas públicas y privadas, el nuevo currículo configuraría orientaciones sociales y políticas más comunes entre los alumnos. Entre los motivos para introducir el nuevo currículo, el gobierno declaró estar muy interesado en:

formar al ciudadano libanés como miembro activo e informado de su sociedad. El gobierno concede gran importancia a la educación física, moral, social y cívica. El alumno libanés debe conocer la historia de su país para que se enorgullezca de su pasado, comprenda su presente y esté preparado para el futuro. [...] Ha de apreciar asimismo la posición de su país con respecto al mundo árabe y al Occidente (Líbano, Ministerio de Educación, 1946, pág. 3).

En el mismo documento se expone la postura del gobierno con respecto a la función de la lengua árabe en la educación cívica, en particular cuando declara que la “enseñanza de la historia y la geografía debe impartirse en árabe en todos los niveles de la educación” (Líbano, Ministerio de Educación, 1946, pág. 5). Así pues, en el momento de la independencia se formuló claramente el carácter árabe de la identidad nacional libanesa en la política relativa a la educación.

La creación del Estado de Israel en 1948 arrastró inevitablemente al Líbano en el conflicto regional del Oriente Medio e impuso la adopción de una posición clara con respecto a los asuntos políticos regionales. Al intensificarse las tensiones políticas, la educación dejó de ser el factor más importante para propiciar el acercamiento de las jóvenes generaciones y crear un denominador común de valores y creencias compartidos en relación con su coexistencia y destino como miembros de la misma sociedad. La crisis política que estalló en el Líbano a fines de los años cincuenta demostró claramente que el sistema educativo nacional no había logrado contribuir como estaba previsto a la cohesión social y la unidad nacional. Las divisiones sociales por motivos religiosos se exacerbaron y condujeron en 1958 a la guerra civil, a la que puso rápidamente fin la intervención militar de los Estados Unidos de América.

Las divisiones sociales y políticas y el currículo de 1968-1971

Entre 1968 y 1971, se introdujo en las escuelas un nuevo currículo en un contexto nacional y regional caracterizado por importantes cambios sociales, políticos y estratégicos. En primer lugar, la rápida modernización económica que tuvo lugar en el Líbano durante los años sesenta se vio empañada por grandes disparidades, con lo que se creó una sensación de privación en amplios sectores de la población. La reforma curricular se llevó a cabo en un momento en el que la sociedad libanesa estaba profundamente dividida en cuestiones relacionadas con las secuelas de la Guerra de los Seis Días de 1967: la exacerbación de la crisis de los refugiados palestinos, el surgimiento del panarabismo y la influencia de Gamal Abdel Nasser. Además, el traslado al territorio libanés de la estructura militar de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP), al que se opuso un amplio grupo compuesto principalmente de maronitas cristianos, después de los sucesos de Septiembre Negro en Jordania en 1970, involucró al Líbano en el conflicto del Oriente Medio. La combinación de esos factores agudizó el problema controvertido de la identidad libanesa y de la conflictiva orientación ideológica nacional, y ejerció un peso considerable en el ya frágil equilibrio entre la miríada de comunidades libanesas.

En tal contexto, no habría sido realista ni justo esperar que el currículo o la educación en su conjunto impidieran la violencia política o la guerra civil. Aun si está bien concebida, planeada y aplicada, la reforma curricular requiere también un tiempo adecuado para que sus consecuencias sociales surtan efecto. Esos ingredientes estaban ausentes en el currículo de 1968-1971. Así por ejemplo, los encargados de su elaboración supusieron que la sociedad podía tornarse homogénea con un mínimo de buena voluntad y esfuerzo, sin tener suficientemente en cuenta el carácter plural de la sociedad libanesa. El diseño curricular adolecía también de insuficiencias con respecto a la integración de la participación de la comunidad. Por el contrario, se centraba en un extenso cuerpo de información que no tenía en cuenta los asuntos sociales, cívicos y políticos vigentes y que no estimulaba en absoluto el desarrollo de aptitudes para el análisis, la evaluación y el pensamiento crítico y demás competencias necesarias (Líbano, Ministerio de Educación, 1968-1971). Es difícil imaginar cómo los alumnos hubieran podido superar sus diferencias sociales y religiosas si no se diagnosticaban, debatían, evaluaban y trataban de resolver los importantes problemas a los que se enfrentaban sus comunidades locales, o si los alumnos no participaban en las

actividades de sus respectivas comunidades a fin de aprender a compartir y a ser miembros de su sociedad.

Además, los exámenes oficiales estaban sometidos a condiciones muy estrictas, por lo que las escuelas públicas y privadas competían por tener el máximo porcentaje de aprobados en sus respectivos alumnados. La preparación y aprobación de los exámenes oficiales pasó a ser el criterio más importante para evaluar las escuelas. En tal contexto, las escuelas libanesas no consideraban prioritario dedicar tiempo y energía a obrar en favor de la cooperación social y a inculcar un espíritu de responsabilidad cívica común.

En lo referente al contenido de los libros de texto, los manuales utilizados en esa época no ayudaban a enfrentarse a los problemas sociales y nacionales. Un análisis del contenido de los libros de texto de educación cívica utilizados en las escuelas libanesas en los años ochenta muestra que se hacía más hincapié en la cooperación dentro de la familia que entre los miembros de la sociedad en general. En el desarrollo de un tema sobre las elecciones, por ejemplo, se enumeran todas las leyes y reglas relativas al proceso electoral, pero no se alienta a los alumnos a votar ni a participar en campañas electorales en el futuro. Además, los libros de texto de educación cívica se referían a la tolerancia religiosa de modo idealista, sin señalar que en realidad la sociedad libanesa era intolerante en materia de afiliación religiosa o política. Así pues, los alumnos no estudiaban nunca las diferencias o los conflictos religiosos y sociales ni los modos de solucionarlos. Había una contradicción entre el modo en que en las escuelas y los libros de texto se describía el funcionamiento supuestamente armonioso de la sociedad en la que los alumnos vivían, y la profundidad y la capacidad de destrucción de la discordia religiosa y social en sus vidas cotidianas. Podría decirse que resulta más constructivo examinar esas cuestiones en los libros de texto y debatirlos y analizarlos en el clima democrático de un aula que descartarlos ignorándolos por completo en los planes de estudios escolares (Frayha, 1985).

La reforma de la educación tras la guerra civil de 1975-1989

En 1975 estalló la guerra civil que sumió al Líbano en 15 años de destrucción y sufrimiento. En el Acuerdo de Taef de 1989, con el que se puso fin formalmente a la guerra, figuraban algunas directrices para la reforma de la educación en el país. Ésta suponía la elaboración de nuevos planes de estudios y la unificación de los libros de texto de historia y de educación cívica publicados por el Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques [Centro de Investigaciones y Desarrollo Pedagógicos] (CRDP), un organismo gubernamental encargado

de la planificación y elaboración del currículo y de la redacción de libros de textos para el sector público. El “Plan de reforma de la educación” preparado por el gobierno en 1994 se basaba en la Constitución libanesa y en el Acuerdo de Taef. El plan comprendía los objetivos siguientes: a) fortalecer la afiliación nacional y la cohesión social entre los alumnos, y b) inculcar en la nueva generación los conocimientos básicos, las aptitudes y las competencias técnicas, haciendo hincapié en la educación nacional y los valores libaneses auténticos, como la libertad, la democracia, la tolerancia y el rechazo de la violencia (Líbano, Ministerio de Educación, 1994, pág. 8).

Más allá de estas declaraciones políticas, el plan designa las dimensiones humanistas y religiosas de la educación como la base de los objetivos y actividades del aprendizaje. Así, por ejemplo, se enuncian en el plan los principios siguientes: a) “Una creencia en los valores y principios humanistas que respetan al ser humano, destacan la importancia de la razón y hacen hincapié en el aprendizaje, el trabajo y la ética”, y b) “La comprensión del sentido de la existencia por los libaneses proviene básicamente de las religiones reveladas y de la cultura espiritual transmitida por las religiones monoteístas” (*ibid.*, pág. 10). Puesto que la religión es un factor importante de socialización en la vida de las personas, se destacan en el plan los aspectos positivos de las religiones. Esto supone el rechazo de los actos negativos cometidos en nombre de la religión, de cualquier religión, y hace que los alumnos concentren su atención en la cultura espiritual libanesa resultante de la diversidad religiosa.

En lo referente a las dimensiones sociales y cívicas del plan, los objetivos de la educación se basan en los principios siguientes:

1. La supremacía de la ley sobre todos los ciudadanos es el único medio de lograr la justicia y la igualdad entre ellos.
2. El respeto de las libertades individuales y sociales, garantizado por la Constitución y consagrado en la Carta de Derechos Humanos, es una necesidad vital para la perduración de la existencia del Líbano.
3. La participación en actividades sociales y políticas en el marco del sistema democrático parlamentario libanés es un derecho para todo ciudadano y una responsabilidad para con la sociedad y el país.
4. La educación es una prioridad nacional. Es una necesidad social y una iniciativa social general.
5. La formación de un ciudadano que:
 - a) se sienta honrado en su país, el Líbano, y esté orgulloso de su lealtad y pertenencia a él;

- b) esté orgulloso de su identidad y parentesco árabes y de su compromiso para con éstos;
- c) reconozca la larga historia nacional libanesa que, emancipada de creencias extremistas, desembocará en una sociedad unificada, abierta y humanista;
- d) se dé cuenta de la importancia de la coexistencia entre todos los ciudadanos, puesto que “carece de legalidad una autoridad que contradiga el Documento de Coexistencia” que es una guía excepcional en la región y en todo el mundo;
- e) respete la libertad personal y social, y defienda los derechos y bienes de los demás (*ibid.*, págs. 11-12).

La lengua nacional es un medio de comunicación e interacción social, y desempeña también una función de preservación de la coexistencia y la cohesión social. En su Plan de Educación, el gobierno considera que la lengua materna árabe es un elemento de la unidad nacional y la ciudadanía. Las lenguas extranjeras también se consideran positivas y se insta al estudiante-ciudadano a “dominar por lo menos una lengua extranjera como medio eficaz de interacción con las culturas internacionales, a fin de enriquecer esas culturas y ser enriquecido por ellas” (*ibid.*, pág. 12).

La adaptación del Plan de Reforma de la Educación fue seguida de la elaboración de nuevos currículos. Los objetivos precedentes se habían enunciado en los currículos elaborados en 1997 y aplicados en 1998. El plan de estudios sociales, en particular, comprende varios objetivos detallados relativos a la identidad del Líbano como Estado árabe, el respeto y la aceptación de los demás, la tolerancia, el valor de la libertad personal y los derechos humanos, etc. (Líbano, Ministerio de Educación, 1997).

Se puede afirmar que el diseño curricular oficialmente prescripto, esto es, el plan de educación, el marco curricular, los programas escolares y los libros de texto, están bien concebidos con miras a promover la unidad social y la educación cívica en el Líbano. No deja de ser cierto, empero, que lo que realmente cuenta en última instancia son las prácticas educativas pertinentes y los resultados de la enseñanza. Ésta es la función de los maestros. Se puede considerar que el personal docente es el elemento clave para el éxito o el fracaso de cualquier plan de educación. Puesto que los maestros son miembros de comunidades que forman parte de la sociedad en general, es previsible que muchos de ellos traigan a las aulas sus problemas sociales y sus puntos de vista personales. Por consiguiente, la formación del personal docente debe concentrarse en sus actitudes y aptitudes a fin de fomentar actitudes positivas en ellos y mejorar sus competencias. Si los maestros no están convencidos de la

importancia de la cohesión social y la unidad nacional, no se puede esperar ninguna mejora en el país.

Preparación de los docentes para su función de promoción de la educación cívica

A fin de transformar la labor de los docentes y mejorar sus conocimientos y aptitudes en favor de una sociedad pacífica y democrática, el CRDP y la International Peace Research Association (IPRA, UNESCO) patrocinaron un estudio sobre el terreno relativo a las actitudes de los niños libaneses hacia otras personas de distintas religiones justo después de la guerra. Se elaboró una guía para los maestros titulada “La educación para los derechos humanos, la paz y la democracia” con objeto de promover la paz y la conducta democrática entre los alumnos. Considerada un prototipo para hacer frente a los problemas religiosos en una sociedad heterogénea, la guía se distribuyó en algunas escuelas libanesas y fue solicitada por numerosos organismos extranjeros de 30 países.

En los últimos tres años se ha aplicado también en algunas escuelas libanesas un proyecto de solución de conflictos, apoyado por el Canadian Bureau for International Education (CBIE) y llevado a cabo por el CRDP. El objetivo principal del proyecto es hacer frente a los problemas que surgen todos los días en la escuela, en particular los conflictos entre alumnos, y resolverlos en el aula. Se alienta a los alumnos a resolver sus problemas y conflictos mediante el diálogo, la negociación y la tolerancia, y no por la violencia: se les forma para que utilicen el lenguaje y la comunicación en lugar de la fuerza física como modo de solución de conflictos. Un equipo nacional ha elaborado materiales didácticos destinados a los profesores participantes en el proyecto (CRDP, 2001) a los que se capacitó bajo la supervisión de un grupo especial de instructores. En una evaluación efectuada por un equipo de expertos canadienses se indicó que muchos de los profesores reconocían que su conducta había cambiado después de haber participado en la experiencia y que el comportamiento de sus alumnos se había vuelto mucho menos agresivo.

Observaciones finales

Si bien el sector de la educación pública ha aumentado considerablemente desde la independencia en 1943, sigue siendo incapaz de atraer siquiera el 50% de la matrícula escolar total (Cuadro 2). En consecuencia, la responsabilidad del sector privado es muy importante,

pues acoge a la mayoría de los alumnos. Se espera que las escuelas privadas desempeñen su función social, mediante la educación, promoviendo determinados valores y actitudes en favor de la libertad, la coexistencia, la cooperación, la tolerancia, el respeto de los demás, etc. En realidad, ambos sectores deben fomentar esos valores, aunque las escuelas públicas deben cumplir las instrucciones gubernamentales, mientras que las escuelas privadas gozan de mayor libertad.

CUADRO 2. Matrícula de alumnos en las escuelas públicas y privadas, 1944-2000

Año escolar	Escuelas públicas	%	Escuelas privadas	%	Total
1944	26.662	18,3	119.343	81,7	146.005
1954	108.257	43,7	139.302	56,3	247.559
1964	156.559	42,2	214.680	57,8	371.239
1974	317.156	39,6	484.352	60,4	801.508
1983	251.074	36,8	431.619	63,2	682.693
1994	235.820	30,6	534.779	69,4	770.599
2000	332.522	37,9	544.598	62,1	877.120

Fuentes: Ministerio de Educación y estadísticas del CRDP.

Antes de la guerra de 1975, un gran número de escuelas públicas, especialmente las escuelas secundarias, alcanzaron un nivel encomiable de educación y podían competir con las mejores escuelas del sector privado. A pesar de esto y a pesar del hecho de que la escuela pública es gratuita, los libaneses siguen prefiriendo mandar a sus hijos a escuelas privadas. Según un informe reciente del Banco Mundial, el Líbano gasta el 9,3% de su producto nacional bruto en educación (PNB), casi un 3% más que los países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). El gasto privado representa por sí solo el 5,6% del PNB, siendo la contribución relativa de fuentes privadas (principalmente las familias) casi cinco veces superior al promedio de la OCDE. Esto se explica por la convicción de que la calidad de la educación y la disciplina son mejores en las escuelas privadas.

Sin embargo, un estudio reciente de las actitudes religiosas de los alumnos muestra que los que asisten a escuelas públicas son más abiertos y tolerantes hacia quienes profesan una religión diferente que los de las escuelas privadas (Frayha, 2002). Los resultados de esos estudios son razones importantes para brindar mayor apoyo a las escuelas públicas en sus esfuerzos por inculcar actitudes y conductas positivas en los alumnos, futuros ciudadanos, con respecto a la diversidad social y religiosa y la cohesión social en el plano nacional. La escuela

sigue siendo un instrumento nacional importante para superar la mayoría de los problemas sociales derivados de las diferencias religiosas.

Dicho esto, no resulta tan difícil concebir una plan de educación muy admirable y un currículo formal bien estructurado con miras a fomentar la unidad social en la joven generación de una sociedad dividida. Pero los textos por sí solos no bastan. Aunque son importantes, la legislación, los documentos normativos, los marcos curriculares, los programas de estudios y los libros de texto no son suficientes en sí. Para el logro de los objetivos de la educación en materia de educación cívica se requieren muchos otros elementos. Promulgar leyes y formular normas son procedimientos necesarios pero insuficientes. En muchos casos, el gobierno no ha hecho un seguimiento de su propia política relativa a la función constructiva de la educación en una sociedad dividida. El hecho de que no se hayan impuesto sanciones a establecimientos de enseñanza que violaron las leyes y las normas y que no se haya adoptado ninguna medida contra las escuelas que exacerban las divisiones sociales, explica la escasa credibilidad de las autoridades públicas y la consiguiente autoridad que se han granjeado las comunidades religiosas.

Si el gobierno no hace un seguimiento apropiado de su política en materia de educación y si las escuelas se siguen preocupando más por los estándares de rendimiento académico, ignorando la importantísima función social que deben cumplir para promover una ciudadanía responsable, las divisiones sociales pueden perdurar y aun ahondarse. Otras instituciones, y en particular la familia -muy a menudo fuente de discriminación social y religiosa- ensanchan la brecha entre ambas comunidades religiosas. En tal contexto, la educación escolar debe desempeñar una función esencial para minimizar los efectos del sectarismo en las jóvenes generaciones.

Referencias

- Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), 2001, *La educación para la solución de conflictos*, Beirut: CRDP (en árabe).
- El-Hajj S. et al. 1965, *La situación de la educación en el Líbano*, Beirut: Ministerio de Educación (en árabe).
- Frayha, N. 1985, *Religious conflict and the role of social studies for citizenship education in Lebanese schools (1920-1983)* [Los conflictos religiosos y la función de los estudios sociales para la educación cívica en las escuelas libanesas (1920-1983)]. Stanford, California: Universidad de Stanford (tesis).
- . 2002, *Los efectos de la escuela en la educación cívica*, Beirut: Sharikat Al-Matbouat (en árabe).
- Haut Commissariat de la République Française 1923-1931, *Bulletin de l'enseignement* [Boletín de la enseñanza]. vol. 2, Beirut : Servicio de la Instrucción Pública.
- Hitti, P. 1957, *Lebanon in history* [El Líbano en la historia]. Londres: MacMillan.
- Líbano, Ministerio de Educación. 1946. *El plan de estudios*, Beirut: n.p.
- . 1968-1971. *El plan de estudios*, Beirut: Matbaat Majallat Al-Thaqaafa (en árabe).
- Líbano. Ministerio de Educación. Centro de Investigaciones y Desarrollo Pedagógicos. 1994, *Plan de reforma de la educación en el Líbano*, Beirut: CRDP.
- . 1997. *Los planes de estudios de la educación general y sus objetivos*, Beirut: CRDP.

- Matthews, R.; Akrawi M. 1949, *Education in Arab countries of the Near East* [La educación en los países árabes del Medio Oriente]. Washington, DC: American Council on Education.
- Moscatti, S. 1965, *The world of the Phoenicians* [El mundo de los fenicios]. Nueva York: Praeger.
- Plataforma del Gobierno Libanés, nº 1, 1943.
- Plataforma del Gobierno Libanés, nº 2, 1944.
- Quobeisy H. 1998, State and public education in Lebanon [El Estado y la educación pública en el Líbano]. en: Bashur M., comp., *State and education in Lebanon* [El Estado y la educación en Líbano]. Beirut: The Lebanese Association for Educational Sciences.
- Saliby, K. 1965, *The modern history of Lebanon* [La historia moderna del Líbano]. Nueva York: Praeger.
- Tyack, D. 1976, Ways of seeing [Maneras de ver]. *Harvard Educational Review* (Cambridge, Massachussets), vol. 46, nº 3.

Versión original: inglés

S. G. (Fanie) Pretorius (Sudáfrica)

Jefe del Departamento de Formación de Maestros de Enseñanza Primaria de la Universidad de Sudáfrica. Ex superintendente de educación del Ministerio de Educación de Namibia. Ha efectuado investigaciones en varios países del mundo que han sido publicadas en su país y en el extranjero. Es coautor de seis libros y compilador y coautor de dos obras publicadas en 1999 y 2000. Ha sido invitado a leer ponencias en varias conferencias nacionales e internacionales.

Yan Qing Xue (China)

Funcionario del Ministerio de Educación, ha formado parte de las embajadas de China en Australia, Sudáfrica y el Reino Unido durante muchos años en calidad de especialista en educación. Cursó estudios de doctorado en educación comparada en la Universidad de Sudáfrica. Es compilador principal de una obra sobre pedagogía y autor de varios artículos publicados.

TENDENCIAS/CASOS

LA TRANSICION DE LA EDUCACION

SUPERIOR DE ELITE A LA DE MASAS:

UNA PERSPECTIVA CHINA

S.G. Pretorius y Y.Q. Xue

Introducción

Desde que China adoptó una política de reformas y puertas abiertas en 1978 se han producido cambios acelerados en ese país, sobre todo en los campos de la economía y de la educación. En particular, la evolución de la economía ha promovido tanto la oportunidad como una mayor demanda de desarrollo de la enseñanza superior. El primer ministro chino Zhu, ha declarado que, a partir de la mejoría en el nivel de vida, la educación se ha convertido en la prioridad de las familias chinas (1999, pág. 25). En diciembre de 1998, el Ministerio de Educación de China (1999, págs. 4 y 5) promulgó el *Plan de acción para vitalizar la educación ante el siglo XXI*. De carácter estratégico, el plan tiene por finalidad hacer frente a los principales problemas de la expansión y la mejora de la enseñanza y establecer metas en materia de reforma y desarrollo de la educación para el quinquenio que concluirá el año 2005 y el decenio que correrá hasta el 2010. En el plan de acción se dispone que la tasa bruta de matriculación en establecimientos de enseñanza superior debe ascender al 11% en 2000 y al 15% a finales de 2010. Con la puesta en práctica de este plan de acción, China empezó a aumentar la matriculación en los establecimientos de enseñanza superior. En 1999, había en los establecimientos tradicionales de enseñanza superior chinos 1.600.000 alumnos, 51.000

más que en 1998. El total de estudiantes ascendía a 4.150.000, es decir, el 10,5% del grupo de edad de 18 a 22 años, 760.000 más que en 1998 (Ji, 2000a, pág. 16).

Martín Trow (1974, pág. 63) fue el primer analista en formular el modelo del desarrollo en fases de la educación superior. Afirmaba que este desarrollo puede dividirse en tres fases diferentes: la primera corresponde a la educación superior de elite, en que la tasa bruta de matriculación es inferior al 15%; la segunda, a la educación superior de masas, en que la tasa bruta de matriculación oscila entre el 15 y el 50%; y la tercera fase corresponde a la educación superior universal, en que la tasa bruta de matriculación sobrepasa el 50%. Según la teoría de Trow, China está en plena transición de la enseñanza superior de elite a la de masas.

Esta transición es un fenómeno internacional y muchos países industrializados la han completado en los decenios últimos. Por ejemplo, el Reino Unido y Australia han registrado una rápida difusión de la enseñanza superior desde la Segunda Guerra Mundial (OCDE, 1983, pág. 3).

En este artículo analizaremos diversas investigaciones referentes al proceso de transición en curso en China. El interrogante básico al que trataremos de responder es el siguiente: ¿qué estrategias se aplican para propiciar la transición de la enseñanza superior de elite a la de masas en China? Para ello, emplearemos dos métodos: un análisis de la bibliografía existente y un estudio empírico. En este estudio, de carácter cualitativo, hemos analizado las experiencias de una pequeña muestra de diez ciudadanos chinos en el curso de la expansión de la enseñanza superior. La muestra estaba integrada por dos profesores universitarios, dos estudiantes universitarios, dos padres, un funcionario de la administración central, un investigador de cuestiones pedagógicas y dos empleadores. Cinco de estas personas eran de Beijing y las otras cinco de Mongolia Interior, una región subdesarrollada. En las entrevistas semiestructuradas se acopió gran cantidad de datos, que fueron estudiados mediante un análisis de contenido, consistente en identificar, codificar y categorizar sus patrones principales. La investigación tenía por eje las macropolíticas de las autoridades o de las instituciones para ampliar y, en último término, transformar la enseñanza superior en un sistema masivo. En consecuencia se puso el acento en esas políticas y no en la administración interna y los planes de estudio de las instituciones o en el funcionamiento de algunas de ellas. Por último, integramos las conclusiones del estudio cualitativo en el análisis general efectuado en este artículo.

Factores que influyen en la expansión de la enseñanza superior

En el siglo XX, la enseñanza superior se difundió enormemente en todo el mundo, al mismo ritmo que se propagaba la industrialización, evolucionaban velozmente la ciencia y la tecnología y se producían cambios radicales en la sociedad (Wang, 1999, pág. 157). Los motivos de esta expansión son múltiples: la demanda de trabajadores cualificados a causa del desarrollo económico (De Rudder, 1994, pág. 208); la aparición y la propagación de profesiones nuevas y seminuevas suscitadas por la expansión del sector de los servicios (Hayrynen, 1979, pág. 177); el aumento de las posibilidades de empleo de los jóvenes (Wen, 1999, pág. 32), y, sobre todo, el aumento general del nivel de vida de la población (Hao y Tan, 1997, pág. 147).

Clancy (1996, pág. 362) observa que, aunque el crecimiento económico y la evolución de la tecnología han sido las fuerzas motrices principales de la expansión sin precedentes de la enseñanza superior en los decenios últimos, también han sido importantes para legitimar esta difusión las consideraciones referentes a la justicia social: se esperaba que la difusión de la educación facilitaría el logro de una mayor igualdad de oportunidades, consiguiéndose de ese modo que coincidieran felizmente los objetivos sociales y los económicos.

Los factores económicos, políticos y sociales, tanto como la evolución de la ciencia y de la tecnología, interactúan con el desarrollo de la enseñanza superior. Por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial, el gobierno británico respaldó plenamente la difusión de este nivel educativo por motivos económicos, políticos y sociales. Económicamente era necesaria una gran cantidad de científicos y tecnólogos para desarrollar el país (Mahoney, 1994, pág. 75). La economía influye de múltiples maneras en la enseñanza superior. El desarrollo de la primera exige y sustenta niveles compatibles de desarrollo de la segunda, la cual, a su vez, estimula el desarrollo económico al dotar al mercado de recursos humanos altamente cualificados y de servicios directos (Tang y Yin, 1999, pág. 63; Hayrynen, 1979, pág. 157).

Las consideraciones políticas se refieren a la orientación de la enseñanza superior. Un gobierno puede orientar las políticas de enseñanza superior hacia el cumplimiento de los objetivos económicos, sociales y de equidad que se ha fijado. La difusión de la enseñanza superior británica tenía por objeto en parte disminuir la desigualdad social gracias a la ampliación de la base de los matriculados. Se esperaba que, gracias a la expansión del sistema, un número mayor de hijos de trabajadores recibirían enseñanza superior, en la que hasta entonces habían predominado las clases superior y media (Shattock, 1981, pág. 381).

Ahora bien, el sistema de enseñanza superior de masas es tan complejo y diversificado que el gobierno puede encontrarse, en ocasiones, ante dilemas políticos como el que representa el hecho de que, a medida que dedica más dinero al desarrollo de un sistema de masas, debe intervenir más en la enseñanza superior en nombre de los contribuyentes, mientras se respeta también la autonomía de las instituciones educativas. Las relaciones entre las autoridades públicas y las instituciones son una cuestión esencial que aquéllas deben abordar adecuadamente (Yuan, 2000, pág. 23). Una finalidad importante de la expansión de la enseñanza superior en muchos países desarrollados ha sido mejorar la igualdad, pero los resultados han estado lejos de ser satisfactorios. Puede ocurrir que aunque disminuyan antiguas desigualdades, surjan otras nuevas, como la desproporción de la participación social en establecimientos de enseñanza o campos de estudio prestigiosos (Teichler, Hartung y Nuthmann, 1980, págs. 17 y 59).

En este proceso de masificación, los establecimientos de enseñanza superior suelen interactuar más estrechamente con la sociedad, y eventualmente pasan a ser un elemento importante de ésta. Así ocurre sobre todo en una sociedad basada en el conocimiento, el cual -por ejemplo, en el caso de la tecnología de la información- se vincula a la vida cotidiana de la gente. La sociedad moderna prefiere instituciones que imparten a los alumnos conocimientos aplicados útiles social y económicamente, en lugar de conocimientos teóricos, más característicos de un sistema de elite. Así pues, la transición a una enseñanza superior de masas es en parte una función de la demanda social (Barnett, 1993, págs. 35-37). Sin embargo, debe tenerse presente que las fuerzas sociales pueden influir en la masificación de la enseñanza superior de distintas maneras según los diferentes contextos. Por ejemplo, en China, la aspiración a una posición social (y económica) más elevada impulsa frecuentemente a cursar estudios superiores, al igual que sucede en otros países. Pero en la sociedad china imperan determinados rasgos singulares: influidas por la filosofía y la ideología de Confucio, que se remonta a más de 3.000 años, las familias chinas dan tradicionalmente gran importancia a la educación de sus hijos. Además, en el país se da el fenómeno asimismo singular de que existe un porcentaje elevadísimo de familias con un solo hijo, a causa de la planificación familiar china. Las familias suelen concentrar su capacidad financiera en enviar a sus hijos a las universidades. Estas características propias del país pueden influir en la masificación de la enseñanza superior de distintas maneras, por ejemplo, acelerando su difusión. Empero, a causa de la antiquísima ideología a que nos hemos referido, y que no es fácil de cambiar, los padres y los alumnos chinos tal vez prefieren estudiar carreras de elite en

establecimientos también considerados de elite, en lugar de matricularse en las instituciones masivas.

La evolución de la ciencia y la tecnología también impulsa la expansión de la enseñanza superior, en tanto provoca cambios estructurales en la economía y en el empleo a partir de los cuales se crean más puestos de trabajo para los que es necesario poseer calificaciones superiores (Teichler y col., 1980, pág. 77). En una sociedad basada en el conocimiento, la ciencia y la tecnología, sobre todo la tecnología de la información, influyen enormemente en la economía, la sociedad y la enseñanza superior. La tecnología de la información modifica las maneras en que los alumnos cursan los estudios y consolida el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. La gente puede utilizar Internet para acceder a la enseñanza superior en cualquier lugar y momento, en vez de asistir a una universidad tradicional. Esta apertura y flexibilidad de los programas de enseñanza superior aceleran naturalmente el proceso de masificación (Zheng, 1999, pág. 302).

La transición de la enseñanza superior de elite a la de masas en China

Desde 1992, la enseñanza superior china ha ido difundiéndose al ritmo de la economía del país. El número de alumnos de las universidades tradicionales aumentó en 1.230.000, el 56,4%, de 1992 a 1998, a una tasa anual media de crecimiento del 7,7%. En 1999, el gobierno chino incrementó la matriculación en los establecimientos de enseñanza superior tradicionales en aproximadamente 510.000 alumnos. En 1998, el índice de aumento de nuevos alumnos ascendió al 47%. El número de alumnos de los establecimientos tradicionales aumentó en un 22% en 1999, duplicándose de ese modo el de 1992 (Ji, 2000b, pág. 147). El número total de alumnos, comprendidos los de los establecimientos tradicionales y los no tradicionales, pasó de 4.400.000 en 1992 a 9.540.000 en 1999. La tasa bruta de matriculación anual pasó del 3,47% en 1992 al 11,2% en 1999. Las mayores tasas anuales de aumento del número total de alumnos fueron el 19,4% en 1993 y el 15,7% en 1999 (Xie, 2000, pág. 96).

Li (2001, pág. 24) afirma que los padres, los alumnos y la sociedad en general acogieron con entusiasmo esa repentina expansión –la mayor de la historia-, pero que las políticas de educación superior no habían sido objeto de un debate a fondo previo. La sociedad no tenía plena conciencia de ellas, ni las comprendía enteramente. Las instituciones y las autoridades locales de enseñanza no contaron con suficiente tiempo para prepararse a esa enorme expansión. Todos estos factores tuvieron consecuencias negativas en la puesta en

práctica de las políticas y en la participación de la sociedad. De modo muy similar, Du (2000, pág. 159) dice que las instituciones educativas chinas no estaban bien preparadas para la expansión inesperadamente grande de 1999 y que, por ello, experimentaron la presión provocada por la insuficiencia de locales y servicios.

Para disminuir esa presión, las autoridades centrales de China utilizaron 1.460 millones de yuan de bonos y 3.700 millones de yuan de administraciones locales para respaldar a las instituciones, siendo ésta la primera vez que el gobierno chino utilizaba bonos en apoyo de la educación (Du, 2000, pág. 159). Además, el primer ministro Zhu (1999, pág. 28) declaró que el gobierno de su país aumentaría el porcentaje de la partida para educación del presupuesto del Estado en un 1% anual durante cinco años consecutivos, de 1998 a 2002. El gobierno central pidió además a todas las administraciones locales que aumentasen sus presupuestos de educación conforme a la situación de cada lugar. A pesar de estos esfuerzos, el desarrollo de la enseñanza superior china tropieza todavía con el grave problema de la insuficiencia de fondos.

Junto con el aumento del número de alumnos y el incremento concomitante de la financiación, las estructuras de la enseñanza superior china han sido modificadas también mediante ajustes y fusiones de centros de enseñanza existentes o la creación de otros nuevos. Según el Comité Central del Partido Comunista Chino y el Consejo de Estado (1999), estos cambios estructurales tienen por finalidad racionalizar la administración de la enseñanza superior, descentralizando, por ejemplo, ciertas prerrogativas en favor de los gobiernos provinciales para mejorar la eficiencia y la calidad y promover el vínculo entre la enseñanza superior y la situación económica y social de los distintos lugares. Por la reestructuración, se redujo el número de centros de enseñanza tradicionales a 1.022 en 1998, frente a 1.080 en 1994. El número medio de alumnos de cada establecimiento aumentó a 3.335 en 1998, frente a 3.122 en 1997. La proporción entre alumnos y profesores pasó a 11,6:1 en 1998 frente a 9,81:1 en 1997. El número de instituciones de educación superior de adultos disminuyó a 940 en 1998, frente a un máximo de 1.321 (Ministerio de Educación, DICE, 2000, pág. 73). En 1999 se fundaron 45 nuevos centros de enseñanza profesional y técnica superior. Se autorizó la apertura de 11 instituciones privadas facultadas para otorgar certificados o títulos. Algunos centros pertenecientes anteriormente a Ministerios estatales fueron transferidos a los gobiernos provinciales (Du, 2000, pág. 153). A pesar de todas estas medidas, el tamaño de los centros de enseñanza superior de China sigue siendo relativamente pequeño en comparación con los de otros países, lo cual no constituye una situación ideal desde el punto de vista económico.

La política de descentralización implementada puede atribuirse a dos factores: por un lado, el sistema de enseñanza superior chino es tan enorme que al gobierno central le resulta difícil financiarlo y administrarlo adecuadamente; por otro, regiones ricas como Shanghai y Guangdong están deseosas de asumir la responsabilidad del desarrollo de la enseñanza superior en sus territorios a fin de promover su economía y sociedad locales.

TAREAS Y DEBATES

China debe hacer frente a varias tareas en el proceso de masificación de la educación superior. Como se trata de un país en desarrollo, su economía está atrasada y la disparidad de desarrollo económico y de educación es muy grande entre las diferentes regiones, lo que obliga a adoptar ritmos, escalas y formas diferentes (Centro Nacional de Investigaciones sobre Desarrollo de la Educación, 2000, pág. 95). En China, las inversiones del Estado en la enseñanza superior son inferiores a las de muchos países desarrollados y no siempre es posible aumentar considerablemente los derechos de matrícula porque con ello se agravaría la desigualdad de los pobres de las zonas rurales, de las zonas occidentales menos adelantadas y de las familias obreras de las ciudades.

La masificación de la enseñanza superior tiene consecuencias en otros sectores de la educación. Han (1999, pág. 157) afirma que las industrias de mano de obra intensiva constituyen todavía un sector importante de la economía china, por lo que se debe poner el acento en formar trabajadores cualificados en el nivel secundario en lugar de hacerlo en el nivel superior. El aumento de los fondos que requiere la expansión de la enseñanza superior puede afectar la disponibilidad de aquellos necesarios para la enseñanza primaria y secundaria (Hu y Jiang, 1999, pág. 58).

Para solucionar el problema de financiación, Chen y Li (2000, pág. 74) propusieron la aparición de universidades privadas. Sostienen que se deben aplicar políticas que alienten al sector privado a invertir en la enseñanza superior. Por su parte, Ou y Xie (1999, pág. 14) dicen que las instituciones privadas se encuentran todavía en China en sus fases preliminares. Los ingresos de la enseñanza superior privada no son estables, lo cual influye en la gestión de sus actividades. Además, su calidad es inferior a la de los centros estatales y algunas instituciones privadas pueden estar motivadas por intereses comerciales, en lugar de académicos. Kang (2000, pág. 24) añade que, a causa de la expansión de los centros tradicionales en 1999, los privados registraron una disminución del número de alumnos y que,

para atraerlos, algunos tuvieron que disminuir sus derechos de matrícula y rebajar las condiciones académicas de ingreso.

Los participantes en la encuesta cualitativa confirmaron la presión que ejerce la falta de fondos suficientes para la expansión del sistema de enseñanza superior chino. Esta insuficiencia de fondos es particularmente aguda en las regiones occidentales subdesarrolladas. También hay graves carencias de laboratorios y bibliotecas en muchos establecimientos de algunas regiones, como Mongolia Interior. Un fenómeno habitual es que los dormitorios y comedores de estudiantes no den abasto. Otro problema es la dificultad con que se tropieza para modificar la ideología de la gente. Los padres y los alumnos prefieren con mucho las universidades de elite, como los centros de enseñanza profesional y técnica superior y los de enseñanza superior de adultos. Aun así, los participantes en la encuesta reconocieron los beneficios que reporta la expansión de la enseñanza superior y mencionaron que mejoraría la calidad de los recursos humanos de China -en la era de la economía basada en el conocimiento, la calidad de la mano de obra es un factor importante en la competencia internacional-, que ayudaría a acelerar el crecimiento de la economía y, por último, que promovería el desarrollo de los jóvenes.

China posee un sistema diversificado de instituciones de enseñanza superior no tradicionales, pero, según los participantes, su calidad preocupa hondamente a los alumnos y a sus padres, que consideran que los titulados de esos centros se encuentran en desventaja cuando buscan trabajo. Los investigadores observan que algunos centros no tradicionales son de creación muy reciente y tienen que afirmar su calidad y conseguir una buena reputación. Por otra parte, la sociedad tal vez deba modificar su manera de considerar la calidad de los centros de enseñanza dentro de un sistema masivo. La calidad se puede enfocar de dos maneras distintas: la primera pone más el acento en la calidad académica y es la que prefieren las universidades de elite; la otra consiste en ajustarse a la noción de calidad aplicada, característica de una universidad de masas. En un sistema de educación superior masivo debería haber lugar para ambos planteamientos, ya que los dos son importantes (Pan, 2001, pág. 17).

Las dificultades con que tropiezan los egresados para hallar empleo constituyen otro de los problemas a que se enfrenta el desarrollo del sistema de educación superior chino. Hu (1999, pág. 101) observa que los egresados universitarios chinos cada vez tienen más dificultades para conseguir trabajo. Entre los participantes en el estudio cualitativo hubo diversidad de opiniones acerca de las posibilidades de empleo. Algunos dijeron que muchos jóvenes no encuentran trabajo al acabar los estudios universitarios y creían que la enseñanza

superior había producido un número de titulados excesivo para las necesidades del mercado. Otros consideraban que no existe ni la “sobrecualificación” ni una oferta excesiva y dijeron que los padres y los titulados deberían acomodar sus expectativas de empleo al sistema de masas.

COMPARACIONES

En su análisis de la masificación de la educación superior en los países miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Teichler (1988, págs. 19-22) divide el desarrollo de este nivel de enseñanza en más o menos cuatro fases. La primera se caracteriza por una expansión rápida. En la segunda se busca establecer nuevas estructuras para absorber el número creciente de alumnos. La tercera fase va acompañada de un debate sobre el exceso de calificación de los titulados y sus problemas para hallar empleo. En la última fase aparece una nueva forma de educación superior. En la evolución actual de la educación superior china se pueden observar rasgos de las tres primeras fases: está aumentando la cantidad de alumnos, están cambiando las estructuras y se debate la cuestión del exceso de calificaciones y de oferta de titulados. Estos rasgos indican, al parecer, que China se encuentra en un proceso de transición de la enseñanza superior de elite a la de masas.

Los factores básicos que impulsan la transición a la masificación son similares en todo el mundo: desarrollo económico, consideraciones políticas y demandas sociales. Ahora bien, la masificación china está influida por unas características singulares que influyen en la evolución de su sistema de educación superior: los valores tradicionales hondamente arraigados que favorecen una educación elitista y la política de planificación familiar que propicia familias con un solo hijo. Aunque China puede aplicar una política de expansión rápida atendiendo a consideraciones económicas y políticas, los padres y los alumnos, como indica la investigación cualitativa, acaso no estén siempre dispuestos a aceptar el concepto de sistema de masas por las consecuencias que tiene en la obtención de un puesto de trabajo la existencia de instituciones masivas.

La insuficiencia de fondos también ha dificultado la masificación de otros sistemas de enseñanza (Teichler, 1988), pero es un problema especialmente agudo en China, que ha tenido que desplegar grandes esfuerzos para disminuir las presiones financieras, sobre todo en sus zonas subdesarrolladas y rurales. En países como Australia y el Reino Unido, el mecanismo de mercado ha resultado una forma eficaz de superar las limitaciones financieras.

McLean (1990, pág. 157) ha descrito el mecanismo de mercado creado por el gobierno británico: se consideró que los alumnos eran consumidores de educación en la enseñanza superior y se modificaron los modos de financiación para que la asignación de dinero público estuviese vinculada a la capacidad de las instituciones de atender las preferencias de los alumnos. Esto incrementó la competencia entre los centros de enseñanza, que tenían que aumentar su eficiencia y reducir sus costos al tiempo que satisfacían las demandas del mercado. De modo similar, en Australia, se implementó un mecanismo de mercado para mejorar la eficiencia de la enseñanza superior, aumentar el número de alumnos y disminuir el gasto público (Dawkins, 1987, pág. 12; Meek, 1991, pág. 467). En nuestra encuesta cualitativa, algunos participantes reiteraron que China debería instaurar un mecanismo de mercado similar en la enseñanza superior; otros, sobre todo los de Mongolia Interior, defendieron firmemente que el gobierno chino debía invertir más fondos en la enseñanza superior porque temían que los mecanismos de mercado aumentasen las diferencias entre ricos y pobres.

La masificación provoca inevitablemente cambios estructurales en la enseñanza superior. Tanto en el Reino Unido (Mahoney, 1994, pág. 73) como en Australia (McCollow y Knight, 1993, pág. 10) se crearon sistemas gemelos de enseñanza superior para atender al creciente número de alumnos: el universitario y el politécnico. Ahora bien, en ambos países había un sesgo considerable en contra de las instituciones educativas no tradicionales, porque se pensaba que formaban titulados no universitarios a los que se orientaba hacia los puestos de trabajo de categoría inferior, mientras que los egresados de las universidades cubrían las necesidades de personal superior (Neave, 1985, pág. 348). Por ello, en una fase posterior se suprimió en ambos países los sistemas gemelos en favor de un sistema unitario (Carpenter y Hayden, 1993, pág. 201; Mackay, Scott y Smith, 1995, pág. 193). En la actualidad, en China hay tres sistemas principales de educación superior: el de las instituciones tradicionales, el de adultos y el correspondiente a las nuevas instituciones de enseñanza profesional y técnica superior. Aunque los tres sistemas desempeñan funciones importantes en la expansión de la enseñanza superior china, de la encuesta cualitativa se desprendió que los ciudadanos chinos todavía creen que las instituciones tradicionales son superiores a las no tradicionales, situación similar a la registrada en Australia y el Reino Unido.

Recomendaciones para la expansión de la educación superior en China

FINANCIACION

Se afirma que los Estados deben financiar la educación superior si quieren alcanzar sus metas económicas, políticas y sociales. Ahora bien, ningún Estado puede financiar un sistema masivo por sí solo, ni siquiera en los países desarrollados y, por consiguiente, es preciso buscar fondos no estatales al tiempo que se mejora la eficiencia de las instituciones. Se considera que el Estado chino financia hasta el 82% de los recursos necesarios para impartir la enseñanza superior. En China, la proporción del presupuesto dedicado a la educación superior respecto de lo que se dedica a la educación en conjunto es mayor a la de cualquier otro país asiático, hecho que cabe atribuir a que dicho nivel recibe aquí menos fondos de fuentes privadas que en otros países (Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, y Banco Mundial, 1998, págs. 47-49). Aun así, el Estado no puede mantener financieramente el ritmo de la demanda de expansión de la enseñanza superior y, más grave aún es que algunas administraciones públicas locales aplazan el pago de los fondos asignados a las instituciones docentes, como se descubrió en la encuesta cualitativa. La escasa eficiencia de los sistemas de enseñanza superior chinos es otra de las causas de estas limitaciones financieras. Además, los participantes se refirieron a un fenómeno que sólo se produce en China: la mayoría de los alumnos viven en los campus universitarios. Cuando los establecimientos de enseñanza superior chinos aumentan el número de sus alumnos, tienen que edificar alojamientos para éstos, lo cual exige aún más dinero. También se constató que la falta de instalaciones debida a la escasez de fondos ha provocado un deterioro de la calidad de algunos centros. Es menester poner fin a todas estas situaciones negativas, por lo cual se consideran útiles las siguientes recomendaciones:

- El gobierno chino debería aumentar sus inversiones en la enseñanza superior y, al mismo tiempo, tratar de aumentar el número de alumnos. También se deberían buscar fondos no gubernamentales. El fomento de la enseñanza superior privada puede ser una de las opciones más eficaces para reducir la carga financiera que pesa sobre el Estado.
- El gobierno y los centros de enseñanza chinos deberían dejar de utilizar fondos, que tan escasos son, o emplearlos en menor medida, para edificar alojamientos para estudiantes,

quienes pueden encontrar donde vivir fuera de los campos universitarios, como hacen la mayoría de los alumnos de las universidades occidentales.

- Las universidades deberían mejorar su eficiencia interna y, como ya se ha observado, los mecanismos del mercado pueden obligarlas a lograrlo.
- En un sistema de educación superior masivo parece inevitable cobrar derechos a los alumnos, pero ello puede agravar la desigualdad social. Para reducir el riesgo de desigualdad, el Estado chino creó planes de asistencia a los estudiantes –becas, préstamos, estipendios y trabajos a tiempo parcial– cuando estableció una política de pago de derechos universitarios hace algunos años. Ahora bien, en la encuesta cualitativa se puso de manifiesto que estos planes gozan de un bajo nivel de apoyo. Algunos participantes expresaron la opinión de que los derechos de matriculación constituyen una pesada carga para muchas familias, sobre todo para los desempleados y para quienes viven en regiones subdesarrolladas. Así pues, habría que ampliar los planes de asistencia a los estudiantes universitarios.

MECANISMOS DE MERCADEO

En la encuesta cualitativa se constató que algunos gobiernos locales intervienen directamente en las matriculaciones de las universidades del lugar. Por ejemplo, el gobierno de Mongolia Interior está sumamente deseoso de ampliar la enseñanza superior en la región, para lo cual fija a las universidades objetivos concretos de expansión y calendarios para alcanzarlos, objetivos que muchas veces no corresponden a la capacidad de absorción de las instituciones y que además menoscaban gravemente su autonomía. Esta política de imposición desde arriba contrasta con las políticas británica y australiana basadas en los mecanismos de mercado, que son una manera de promover lo más posible el entusiasmo expansivo de las instituciones –a las que se puede alentar, no obligarlas, a matricular a más alumnos y satisfacer otras demandas de la sociedad-. Además, los mecanismos de mercado suscitan entre las instituciones, e incluso dentro de ellas, una competencia útil para mejorar la eficiencia, la calidad y la rendición de cuentas. Gran Bretaña y Australia recurrieron con excelentes resultados a esa competencia interinstitucional e intrainstitucional para transformar su educación superior en un sistema de masas. De modo similar, China quizá deba recurrir a mecanismos de mercado para su sistema de educación superior.

DIVERSIFICACION

La diversificación es una característica esencial de la educación superior masiva. Las distintas modalidades tienen por objeto atender las diferentes demandas de los estudiantes y de la sociedad. China ya posee diversos sistemas de educación superior y, para las autoridades chinas, es prioritario desarrollar los sistemas no tradicionales, sobre todo los centros de enseñanza profesional superior. Ahora bien, todos los participantes observaron que los establecimientos no tradicionales son considerados en general como de peor calidad que los tradicionales. Para modificar esta situación, las instituciones no tradicionales deberían mejorar su calidad y eficiencia, y tratar de construir sus propias fortalezas.

LA NECESIDAD DE MAS INVESTIGACIONES

De la investigación se desprendió que es menester seguir estudiando dos cuestiones: los cambios que están teniendo lugar dentro de las instituciones en el proceso de masificación y la investigación comparada sobre la masificación que se ha producido en países desarrollados y en desarrollo. En primer lugar, la transición de la enseñanza superior de elite a la de masas es un cambio fundamental que podría tropezar con problemas externos e internos. Los problemas externos incluyen la interacción entre los factores contextuales y los establecimientos de enseñanza superior, las estrategias del Estado, las políticas de matriculación (insumo) y de empleo (producto) y las estructuras de la enseñanza superior. Los problemas internos se refieren a los cambios que se están produciendo en la enseñanza, el estudio, la investigación, los currículos, la administración de las instituciones y las relaciones entre alumnos y profesores. La presente investigación ha tenido por objeto los problemas externos, pero los internos son asimismo importantes para comprender el fenómeno de la masificación y, por consiguiente, deberán ser abordados.

En segundo lugar, la masificación es un fenómeno internacional, y al respecto hay semejanzas y diferencias entre los países desarrollados y en desarrollo. Algunos de éstos, como China, están –o estarán en breve– en proceso de masificación. Podrían efectuarse estudios comparados entre países de diferentes niveles de desarrollo, cuyas conclusiones serían beneficiosas para los países en desarrollo a la hora de concebir políticas de masificación de la enseñanza superior.

Conclusiones

La transición en China de la enseñanza superior de elite a la de masas forma parte de una transformación conducente a una sociedad moderna, que va acompañada de cambios de los valores sociales y de la ideología de sus habitantes. Se trata de un proceso complejo. En este trabajo se han descrito las estrategias chinas para la transición mediante un análisis de la bibliografía y de las perspectivas de diez ciudadanos chinos participantes en una encuesta cualitativa. En la transición de la enseñanza superior de elite a la de masas, China debe hacer frente a varias tareas, en tanto que modificar los valores y las ideologías de la gente es un proceso difícil y lento. Además, la insuficiencia de fondos y la existencia de desigualdades sociales son dos obstáculos importantes para el proceso de masificación. De este estudio se desprende que aumentar las inversiones públicas, establecer mecanismos de mercado y fomentar la aparición de centros de enseñanza superior no tradicionales son, en cierta medida, maneras eficaces de superar esos problemas. También se ha constatado que el fomento de la enseñanza superior privada es una manera importante de movilizar fondos no gubernamentales para expandir este nivel educativo en China. El gobierno central debería adoptar políticas para garantizar el crecimiento sano y sin tropiezos de las instituciones de educación superior privadas en el país. La formulación de una ley de educación privada es una manera de alcanzar esta meta. Las experiencias chinas y las conclusiones extraídas de ellas podrían ser útiles para otros países, sobre todo para aquellos en desarrollo que están transformando sus sistemas de educación superior para masificarlos, o que desean hacerlo, y para los países que han iniciado una reforma de su educación superior.

Referencias y bibliografía

- Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo y Banco Mundial. 1998. *China: higher education reform*. Beijing: Zhongguo Caizheng Jinji Chubanshe. [Traducido por el Departamento de Hacienda del Ministerio de Educación de la R.P. China.]
- Barnett, R. 1993. Knowledge, higher education and society: a postmodern problem [El saber, la enseñanza superior y la sociedad: un problema posmoderno], *Oxford review of education* (Oxford, Reino Unido), vol. 19, nº 1, págs. 33-46.
- Barr, N.; Crawford, I. 1998. Funding higher education in an age of expansion [La financiación de la enseñanza superior en una época de expansión]. *Education economics* (Oxford, Reino Unido), vol. 6, nº 1, págs. 45-70.
- Bowen, M. 1993. Higher education equity policy: a fair chance for all viewed in context [La política de equidad en el campo de la enseñanza superior: una oportunidad pareja para todos]. En: Bella, M.; McCollow, J.; Knight, J. (comps.). *Higher education in transition: working papers of the higher education policy project*. Brisbane, Australia: Universidad de Queensland.
- Carpenter, P.G.; Hayden, M. 1993. Improvements in equity in the participation of young people in higher education in Australia during the 1980s [Las mejoras en la equidad para la participación de los jóvenes en

- la educación superior en Australia en los años ochenta]. *Higher education* (Amsterdam), nº 26, págs. 199-216.
- Centro Nacional de Investigaciones sobre Desarrollo de la Educación. 2000. *Green paper on education in China* [Libro verde sobre la educación en China]. Beijing: Jiaoyu Kexue Chubanshe
- Chen, B.Y.; Li, G.Q. 2000. Woguo Minban Gaodeng Xuexiao Fazhan De Duoyanghua Tezheng [La diversificación de la enseñanza superior privada de nuestro país], *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), nº 9, septiembre, págs. 67-76.
- Clancy, P. 1996. Pathways to mass higher education in the Republic of Ireland [Senderos hacia la enseñanza superior de masas en la República de Irlanda], *European journal of education* (Dorchester-on-Thames, Reino Unido), vol. 31, nº 3, págs. 355-370.
- Comité Central del PCCh y Consejo de Estado. 1999. Zhonggong Zhongyang Guowuyuan Guanyu Shenhua Tizhi Gaige De Junding [Decisión del Comité Central del PCCh y del Consejo de Estado sobre la profundización en la reforma de la educación y el pleno fomento de una educación de calidad]. Beijing.
- Dawkins, J.S. 1987. *Higher education: a policy discussion paper* [La enseñanza superior: documento para un debate de políticas]. Canberra: Commonwealth Government Printer.
- De Rudder, H. 1994. The quality issue in German higher education policy [La cuestión de la calidad en la política alemana de enseñanza superior], *European journal of education* (Dorchester-on-Thames, Reino Unido), vol. 29, nº 2, págs. 201-219.
- Du, P. 2000. Dui Gaoxiao Kuozhao De Zhengcexue Fengxi [Análisis de las políticas de expansión de la enseñanza superior]. En: Yuan, Z.G. (comp.). *Zhongguo Jiaoyu Zhengce Pinglun*, págs. 153-166. Beijing: Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Han, Y.M. 1999. Tuojie Zhujia Guandian Jianlun Shishi Yaolue [Recomendar otras opiniones sobre las políticas], *Xinhua Wenzhai* (Beijing), nº 5, mayo, pág. 157-158.
- Hao, K.M.; Tan, S. 1997. *Zouxiang 21 Shiji De Zhongguo Jiaoyu* [La educación china ante el siglo XXI]. Guiyang: Guiyang Jiaoyu Chubanshe.
- Hayrynen, Y. 1979. Role of higher education in society [La función de la enseñanza superior en la sociedad]. En: National Board of University and Colleges. *Research into higher education: processes and structures*, págs. 155-181. Estocolmo: National Board of Universities and Colleges.
- Hu, B. 1999. Daxuesheng Jiuye Wenti Toushi [Los problemas de empleo de los titulados universitarios]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), nº 3, marzo, págs. 101-103.
- Hu, W.D.; Jiang, C.Y. 1999. Woguo Gaodeng Jiaoyu Dazhonghua De Lianan Xuanze [Dilemas en nuestra educación superior masiva]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), nº 11, noviembre, págs. 57-60.
- Ji, P. 2000a. Gaoxiao Kuozhao Hou De Qingkuang Fenxi Yu Zhuanwang [Los análisis y las predicciones acerca de la expansión de la enseñanza superior china]. *China higher education* (Beijing), nº 2, enero, págs. 16-17.
- . 2000b. 1999 Nian Zhongguo Jaodeng Jiaoyu Fazhan Fengxi [Análisis de la evolución de la enseñanza superior china en 1999]. En: Yuan, Z.G. (comp.). *Zhongguo Jiaoyu Zhengce Pinglun*, págs. 147-152. Beijing: Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Kang, N. 2000. Lun Jiaoyu Junce Yu Zhidu Chuangxin: Yi 1999 Gaoxiao Kuozhao Zhengce Wei Anli De Yanjiu [Iniciativas en materia de políticas y sistemas de educación]. En: Yuan, Z.G. (comp.). *Zhongguo Jiaoyu Zhengce Pinglun*, págs. 9-36. Beijing: Jiaoyu Kexue Chubanshe.
- Li, X.P. 2001. Jiji Caiqu Cuoshi Quebao Kuozhaohou De Jiaoyu Jiaoxue Zhiliang [Tomar medidas activas para garantizar la calidad de la enseñanza cuando se amplíe la enseñanza superior], *China higher education* (Beijing), nº 1, enero, págs. 23-25.
- Mackay, L.; Scott, P.; Smith, D. 1995. Restructured and differentiated? Institutional responses to the changing environment of UK higher education [¿Reestructurados y diferenciados? Las reacciones institucionales a la evolución del entorno de la educación superior en el Reino Unido]. *Higher education management* (París), vol. 7, nº 2, págs. 193-205.
- Mahoney, D. 1994. A comparison of the Australian and British post binary higher education systems [Comparación entre los sistemas australiano y británico de enseñanza superior posbinarios]. *Higher education research and development* (Kensington, Nueva Gales del Sur, Australia), vol. 13, nº 1, págs. 71-84.
- McCollow, J.; Knight, J. 1993. Higher education in Australia: an historical overview (La educación superior en Australia: una reseña histórica). En: Bella, M.; McCollow, J.; Knight, J. (comps.). *Higher education in transition: working papers of the higher education policy project*. Brisbane, Australia: Universidad de Queensland.
- McLean, M. 1990. Higher education in the United Kingdom into the 1990s: shopping mall or reconciliation with Europe? [La enseñanza superior en el Reino Unido en los años noventa: ¿Centro comercial o reconciliación con Europa?]. *European journal of education* (Dorchester-on-Thames, Reino Unido), vol. 25, nº 2, págs. 157-170.

- Meek, V.L. 1991. The transformation of Australian higher education from binary to unitary system [La transformación de la educación superior australiana de sistema binario en unitario], *Higher education* (Amsterdam), nº 21, págs. 461-494.
- Ministerio de Educación. 1999. Mianxiang 21 Shiji Jiaoyu Zhenxing Xindong Jihua [Plan de acción para vitalizar la educación ante el siglo XXI]. Beijing.
- Ministerio de Educación. DICE. 2000. *1998-1999 Zhongguo Jiaoyu Gaige Dongtai* [Tendencias de la reforma de la educación en China de 1998 a 1999]. Beijing.
- Moore, P.G. 1989. Marketing higher education [El mercadeo de la educación superior]. *Higher education quarterly* (Oxford, Reino Unido), vol. 43, nº 2, págs. 108-124.
- Neave, G.R. 1985. Elite and mass higher education in Britain: Aggressive model? [La educación superior de elite y de masas en Gran Bretaña. ¿Un modelo agresivo?]. *Comparative education review* (Chicago), vol. 29, nº 3, págs. 347-361.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. 1983. *Policies for higher education in the 1980s* [Las políticas en favor de la enseñanza superior en los años ochenta]. París: OCDE.
- Ou, Y.Y.; Xie, Z.G. 1999. Dangqian Daxue Jiaoyu Sixiang Taolun Zhong De Jige Redian Wenti [Los problemas candentes recientes de la educación moral universitaria]. *China higher education* (Beijing), nº 2, enero, págs. 14-16.
- Pan, M.Y. 2001. Zhuazhu Youli Shiji Shixian Minban Gaojiao Ke Chixufazhan [Aprovechar sistemáticamente la posibilidad de fomentar la enseñanza superior privada], *China higher education* (Beijing), nº 5, marzo, págs. 17-18.
- Shattock, 1981. Demography and social class: the fluctuating demand for higher education in Britain [Demografía y clase social: la fluctuación de la demanda de enseñanza superior en Gran Bretaña]. *European journal of education* (Dorchester-on-Thames, Reino Unido), vol. 16, nºs 3-4, págs. 381-392.
- Tang, J.L.; Yin, J.G. 1999. Difanghua, Duoyanghua, Xiandaihua [Localidad, diversidad y modernización]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), nº 4, abril, págs. 63-65.
- Teichler, U. 1988. *Changing patterns of the higher education system: the experience of three decades* [Modificar las pautas del sistema de enseñanza superior: la experiencia de tres decenios]. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U.; Hartung, D.; Nuthmann, R. 1980. *Higher education and the needs of society* [La enseñanza superior y las necesidades de la sociedad]. Slough, Reino Unido: NFER Publishing Company Ltd.
- Trow, M. 1974. Problems in the transition from elite to mass higher education [Los problemas de la transición de la enseñanza superior de elite a la de masas] *En: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (comp.) Policies for higher education*, págs. 51-101, París: OCDE.
- Wang, Y.J. 1999. Dangjin Shijie Gaodeng Jiaoyu Fazhan Weiji Yu Gaige Qushi [Crisis y tendencia de la reforma de la enseñanza superior moderna]. *Xinhua Wenzhai* (Beijing), nº 7, julio, págs. 157-160.
- Wen, H. 1999. Guanyu Dazhonghua Gaodeng Jiaoyu De Jidian Sikao [Cuestiones varias sobre la enseñanza superior de masas]. *Gaodeng Jiaoyu* (Beijing), nº 10, octubre, págs. 32-35.
- Xie, Z.X. 2000. *Zhongguo Gaodeng Jiaoyu Dazhonghua Zhilu* [La vía china hacia la masificación de su enseñanza superior]. Xiamen: Universidad de Xiamen University. (Tesis doctoral en Educación.)
- Yuan, G.R. 2000. Jianli Xiandai Daxue Zhidu Tuijin Gaojiao Gaige He Fazhan [Instaurar un sistema universitario moderno y promover la reforma y el desarrollo de la enseñanza superior]. *China higher education* (Beijing), nº 3, febrero, págs. 21-23.
- Zheng, P. 1999. *China's geography: natural conditions, regional economies, cultural features* [La geografía de China: condiciones naturales, economías regionales y rasgos culturales]. Beijing: China International Press.
- Zhu, R.J. 1999. Zai Di San Ci Quanguo Jiaoyu Gongzuo Huiyi Shang De Jianghua [Discurso pronunciado ante la Tercera Conferencia Nacional de Educación]. *En: Ministerio de Educación. Shenhua Jiaoyu Gaige Quanmian Tuijin Suzhe Jiaoyu— Di San Ci Quanguo Jiaoyu Gongze Huiyi Genuina Huibian* [Profundizar en la reforma de la educación y fomentar plenamente la educación de calidad. Recopilación de documentos de la Tercera Conferencia Nacional de Educación], págs. 24-30, Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe.

Versión original: alemán

Wolfgang Frühwald (Alemania)

Doctor en filosofía (1961) y título de posdoctorado (1969), profesor de historia de la literatura alemana de la Universidad Ludwig-Maximilian de Munich. Ha enseñado en las universidades de Trier, Munich, Indiana y Frankfurt. Vicepresidente de la Universidad Ludwig-Maximilian (1989-1991); presidente de la Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn (1992-1997); presidente de la Fundación Alexander von Humboldt desde 1999. Doctor *honoris causa* por las universidades de Bristol, Dublín, Jerusalén y Münster. Miembro de las academias de artes y ciencias en Göttingen, Düsseldorf, Berlín y Turín y de la Academia Europæa en Londres. Su publicación más reciente se titula *Zeit des Wissenschaft* [La era de la ciencia] (1997).

TENDENCIAS/CASOS

¿CULTURA DEL CONOCIMIENTO

O MERCADO DEL CONOCIMIENTO?

ACERCA DE LA NUEVA IDEOLOGIA

DE LA UNIVERSIDAD

Wolfgang Frühwald

Una imagen contemporánea

¿Cuál es la alegoría más perfecta de nuestra época? Encuentro la irónica respuesta a esta pregunta en *Grammars of creation* [Gramáticas de la creación] de George Steiner, el crítico de cultura comparada que enseña actualmente en Oxford: imaginen un ataúd que acaba de ser descendido a la tumba cuando se oye sonar el teléfono inalámbrico del difunto bajo la tapa sellada del féretro. Ésta es sin duda la representación más exacta de los tiempos acelerados y saturados en que vivimos: ¡aun los muertos tienen que estar disponibles! El aire que nos rodea parece colmado por el fragor casi perceptible de una poderosa ola de conversaciones ociosas que giran alrededor de la tierra a una velocidad increíble. Cuanto menos tenemos que decir, mayor es la altura de esa ola, que anega la intimidad, la soledad, las reminiscencias, los recuerdos, el pasado y la historia. Pruebas de ello son la proliferación de programas de entrevistas en la radio y la televisión, la abundancia de textos SMS [por Short Message Service] sin importancia que nos llegan, los textos transitorios y de tipo oral en las salas de chateo en Internet, los correos electrónicos basura con los que somos bombardeados por

computadora y el silbido constante de las máquinas de fax. Aún recuerdo la época en que en los muros de las casas estaba pintada una silueta oscura, debajo de la cual figuraban las palabras “¡Silencio, los muros tienen oídos!” He experimentado el arte del diálogo silencioso y sin palabras en los países del antiguo bloque de Europa Oriental, para escapar a los oídos de los servicios secretos. No quisiera defender el lenguaje de esclavo al que todos llegamos a acostumbrarnos y más o menos hemos dominado, pero mi vida ha abarcado el periodo transcurrido entre su imperio y la ola de conversaciones ociosas, la propensión generalizada en nuestra sociedad a transformar en públicos los asuntos privados. El alto nivel de ruido en los vagones sin compartimentos de los trenes expreso interurbanos es mi permanente compañero de viaje. En esos coches suenan constantemente los teléfonos inalámbricos – incluso donde no están autorizados– pues la gente de negocios que viaja ha transferido el número de teléfono de su oficina a su “móvil”. Estoy por ende obligado a escuchar el alboroto de los agentes de seguros, las discusiones comerciales ineludiblemente sonoras, el chasquido de las computadoras portátiles. Alemania es un país basado en los servicios: la oficina es móvil, omnipresente y, a medida que el tren avanza aceleradamente, las oficinas de perfectos desconocidos me van asfixiando como una inmensa manta de la cual no hay huida posible.

Nuestra experiencia diaria de la velocidad, las conversaciones vacuas y la actividad es una expresión del “ciclo mágico de la inversión y las aguas del olvido” que caracteriza a nuestro planeta globalizado. Durs Grünbein, autor de letras de canciones nacido en Dresde en 1962, lo describió en marzo de 1998 utilizando como modelo la ciudad de Los Ángeles. Consideraba que el crecimiento incontrolado del territorio de esa ciudad era “una representación del tipo de amnesia que barre todo el planeta al final del siglo”. Muy poco es lo que sobrevive durante más de cinco años al ciclo mágico de la inversión y la eliminación. “La historia tiene cinco años de antigüedad”, dicen en California, experiencia que también se puede resumir con la trillada expresión más reciente: “Quienquiera lea los periódicos de ayer es un historiador”. Esta “Venecia del Pacífico” artificial (en el territorio en rápida expansión de Los Ángeles), descrita por Hugo Loetscher en *Herbst in der Großen Orange*, no es desde luego mi metrópoli. Mi Venecia corresponde más al original italiano en que cada piedra está impregnada de historia y tiene algo que contar, donde las aguas del olvido relatan lo que sucedió en los *Palazzi*, en los canales, en las calles tranquilas y las animadas plazas durante los 1.400 años transcurridos desde la fundación de la ciudad.

Dudas sobre el lenguaje

La ola de conversaciones ociosas que está inundando el mundo probablemente no sea sino la contrapartida del fracaso del lenguaje y las dudas en cuanto a su expresividad que ya se percibían en la literatura europea a fines del siglo XVIII y que se transmitieron por conducto de Nietzsche al nuevo romanticismo y al simbolismo, y que además se han convertido en santo y seña del periodo posmoderno en Europa. Georges Steiner escribe: “Se ha cumplido la premonición del fin de siglo de que la lengua dejaría de corresponder cabalmente a la experiencia humana o de estar en armonía con ella, que su corrupción debida a los engaños políticos y a la vulgaridad del consumo de masas la convertiría en un instrumento de bestialidad”. Los horrores de la omnipresente amenaza de destrucción eran tales en el siglo XX que escaparon al lenguaje y, con ellos, la capacidad de la experiencia humana de aprehender la realidad. Probablemente haya una sola respuesta acertada a la pregunta sobre lo que representaban realmente las atrocidades de los campos de exterminio: la vida en un vacío gris. Cordelia Edvardson, periodista que vive en Israel y es hija de la escritora alemana Elisabeth Langgässer, obligada a los 14 años de edad a llevar el registro de las muertes provocadas por el doctor Josef Mengele, ha descrito la insensata maquinaria asesina de los campos de exterminio del siguiente modo: “La niña rebosaba un vacío gris. Nada. Nadie, ni ser humano, ni cosa, ni vida y todavía no la muerte [...] Ni siquiera el dolor puede afirmar el pie en la niebla gris de la nada. El dolor sólo puede arraigar en un mundo humano, anegado por lágrimas humanas”. Tal es el mundo de los campos, de la premuerte, del vacío y de la nada, un mundo –en contraste con el mito de Orfeo– al que no se puede llegar por el canto, el sonido o el lenguaje. “Aquí, la poesía, los cuentos y las canciones también callaron”, prosigue Cordelia Edvardson. El lenguaje como herramienta humana que define ante todo a la humanidad y su Creador ya no puede aprehender experiencias como el exterminio de la vida humana. “Al comienzo era el verbo”, escribe Cordelia Edvardson en *Burned child seeks the fire*, “y al final quedaron las cenizas”. El episodio ocurrido en un campo de concentración al que se refiere George Steiner acaso sea la mejor caracterización de la extinción de la imagen milenaria del ser humano que “se define por la dignidad de la palabra, que a su vez se asemeja al misterio original y generativo de la creación”. Con un comportamiento que se aísla de la experiencia y la expresión lingüísticas, esta imagen de la humanidad ha llegado a su fin. “Un prisionero que estaba muriéndose de sed”, dice George Steiner, “observaba cómo su

torturador vaciaba lentamente un vaso de agua fresca en el piso. ‘¿Por qué hace usted eso?’ El asesino contestó: ‘En este lugar no existe el porqué’”. Steiner concluye que este incidente caracteriza “con una concisión y claridad diabólicas el divorcio entre la humanidad y el lenguaje, la razón y la sintaxis, el diálogo y la esperanza”. “En rigor, no había nada más que decir.”

El poeta Paul Celan descubrió la “contrapalabra” para combatir las fuerzas de destrucción del lenguaje, la “majestad del absurdo” que, en la desesperación extrema, también aporta pruebas de “la presencia de la humanidad”. El escritor satírico austriaco Karl Kraus practicó el principio del silencio elocuente y creyó, tanto en 1914 (al comienzo de la Primera Guerra Mundial) como en 1933 (cuando la oscuridad del nacionalsocialismo se cernía sobre Europa), que el silencio de un autor satírico generalmente locuaz resultaría estremecedor en el fragor de la época. El premio Nobel Elias Canetti, incluso después de la destrucción nacionalsocialista del lenguaje, confiaba en que la poesía todavía tenía el poder de transformar acontecimientos pasados para convertirlos en presentes. Pero pese a todo, pienso que George Steiner tiene razón: el “movimiento de la argumentación” proféticamente propuesto por los “críticos del lenguaje y abogados del silencio centroeuropeos” al comienzo del siglo XX es un “desplazamiento sísmico” en el continente de la existencia humana. Según Steiner, “este desplazamiento, esta ola dirigida contra las palabras, tendrá consecuencias más graves y de mayor alcance que cualesquiera otros en la época moderna. Sí, es posible incluso que defina la esencia de la era moderna como la que ‘viene después’. Si al comienzo era el verbo, como se sostiene en nuestro sistema de creencias hebraico-helénico, el fin verá una ‘muerte del lenguaje’ y silencio”. En nuestra cultura (al menos en la cultura dominada por las religiones monoteístas), incluso el propio “postulado de la existencia de Dios [...] es, en un sentido profundo y absoluto, un acto verbal” (Steiner). Referirse a Dios significa siempre *hablar* de Dios. El hecho de que el Dios invisible *hablara* a Adán, Abraham, Moisés y los ancianos es un elemento esencial de las experiencias religiosas de la humanidad, el modo en que experimentamos a Dios, el vínculo existencial entre el lenguaje y la posibilidad de creer. “Mucho me temo” decía Friedrich Nietzsche en *El crepúsculo de los ídolos*, “que no nos hemos librado de Dios porque todavía tenemos fe en la gramática”.

La idea de la universidad

La definición de las eras moderna y posmoderna brevemente presentada aquí como el camino que va de las palabras a las cenizas, como el repliegue, la retracción de las palabras y el

lenguaje de la interpretación de la existencia de la humanidad y su Creador, tiene consecuencias estructurales para la universidad. Después de todo, la universidad es el centro del “verbalismo”, donde el conocimiento siempre surge como lenguaje y, es más, habitualmente se genera a partir del lenguaje y se evalúa utilizándolo, donde la biblioteca, cámara del tesoro que encierra conocimientos transmitidos en forma escrita e impresa (y ahora también en forma audiovisual), es el punto central de la actividad. Las facultades del conocimiento se constituyen en torno a la biblioteca; a través de su historia y evolución está estrechamente vinculada a la “Galaxia Gutenberg”, con conocimientos transmitidos en forma impresa que, en la actualidad y cada vez más, se van alejando del foco de nuestra percepción.

El principio básico de la universidad y las numerosas y diversas formas que reviste en los distintos países dimana de una idea fundamental de la Edad Media. Su *universitas* se funda en la relación entre docentes y estudiantes definida por el lenguaje (*universitas magistrorum et discipulorum*, de la que desde luego forman parte las *magistrae et discipulae*). Esta relación entre docentes y estudiantes fue redefinida tan cabalmente por Wilhelm von Humboldt a comienzos del siglo XIX que hasta el día de hoy no se puede concebir ninguna otra relación sin que la universidad abandone su cometido. En la era de la investigación colectiva y de su dependencia del patrocinio y la utilidad, puede suceder que “soledad y libertad” (como creía Humboldt) ya no figuren entre los “principios prevalecientes” en los círculos universitarios. Sin embargo, aun la universidad moderna tuvo que retener *una* definición del documento fundador de Humboldt para Berlín: su existencia determinada por el lenguaje y basada en la relación animada y apasionante entre docentes y estudiantes.

“Una peculiaridad de los establecimientos de enseñanza superior”, escribió Humboldt en 1809 ó 1810, “es que siempre tratan la ciencia como un problema que todavía no se ha resuelto íntegramente y por consiguiente lo siguen investigando en la medida en que la meta de la institución es manejar y enseñar conocimientos completos y reconocidos. Por esta razón, la relación entre el profesor y el estudiante es totalmente distinta de la que era. El *primero* no está allí para el *segundo*, *ambos* existen en aras del conocimiento; la actividad del *profesor* depende de la presencia del *estudiante* y difícilmente podría tener lugar sin él.”

Por consiguiente, la universidad moderna tiene varios cimientos: 1) la noción de ciencia incompleta que nunca se puede llegar a concluir; 2) la relación entre docentes y estudiantes que surge de la *igualdad* de los investigadores jóvenes y mayores ante la ciencia; 3) el control que ejercen los estudiantes (a través de su interés por los objetos de estudio) sobre sus profesores y el de éstos sobre los estudiantes. Si los estudiantes “no se reunieran en torno [al profesor] por iniciativa propia, el profesor iría hacia ellos para que lo ayudaran a alcanzar sus objetivos conectando su propia capacidad intelectual experimentada, pero también un tanto

parcial y menos vivaz, con la mente menos poderosa pero más imparcial de los estudiantes que buscan valientemente en todas las direcciones” (von Humboldt).

La universidad no se ha de considerar como un lugar para clientes, un centro comercial o una autoridad en los que se venden, consumen y examinan conocimientos convenientemente empaquetados, sino como una institución que brinda un espacio para que la mente trabaje con libertad, en el que los muy competentes y los inexpertos, el personal capacitado y los principiantes, los investigadores jóvenes y los mayores participan en la batalla en torno a las ideas, los métodos y las soluciones. La universidad estadounidense ha logrado realizar este modelo en su forma más pura, lo que le ha conferido su liderazgo entre las universidades del mundo hasta el día de hoy. En consecuencia, las universidades tienen un cometido cultural, que es aún más importante que su función educativa y que comprende la perspectiva general de la experiencia y la objetividad, las tareas igualmente importantes de adquirir conocimientos y encontrar soluciones, elevar la instrucción por encima del inmenso océano de ignorancia en que, en todas las épocas, el objeto de investigación parecía ser sólo una isla y no un continente. En este sentido, las universidades forman parte de la “cultura moral” de una nación, son “instituciones locales cosmopolitas”.

A lo largo de los siglos se consideró una realidad indiscutible en la práctica de la ciencia que el cometido cultural de la universidad se cumplía mediante y con el lenguaje, que el lenguaje culto, altamente conceptual, diferenciado y matizado constituye la base para impartir conocimientos y producirlos, y que el conocimiento se desarrolla en el diálogo y el debate oral y escrito. Al menos desde mediados del siglo XIX, la universidad estuvo ligada a esta realidad cuando Alexander von Humboldt, especialista en ciencias naturales y hermano menor de Wilhelm von Humboldt, utilizó para describir la naturaleza la lengua más avanzada de esa época, a saber, la maravilla estética de la lengua de los periodos clásico y romántico alemanes. Y la universidad siguió atada a esa realidad cuando (en la era científica natural) empezaron a destacarse ciencias que utilizaban fórmulas y signos en lugar de palabras y frases para expresarse. Su modo (más normalizado) de formular preguntas sobre el mundo e investigarlo a fondo también se prepara y elabora mediante el diálogo. No es casual –para utilizar la jerga de los patrocinadores de la ciencia– que los gastos de viaje sean considerados “el gran instrumental de los matemáticos”. Las matemáticas y la física son sin duda ciencias “ambulatorias” y en este contexto la traducción literal de *ambulare* es “ir de paseo”; los matemáticos son caminantes y alpinistas entusiastas, una conversación en una caminata realizada en común parece aportarles su elixir de vida y la principal inspiración para sus ideas.

La desaparición del “verbalismo”

Así como la historia de la ciencia ha pasado a ser la historia del repliegue del lenguaje, la de las dudas acerca del lenguaje y la experiencia lingüística, y así como se hace patente el abandono del “verbalismo” de la cultura en otros ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y científicos (al que se designa hoy como el *giro icónico* de nuestra cultura), la universidad también cambia. Ante todo es sensible a las exigencias poco razonables del mercado y a una ideología que reviste la forma de una teoría económica comercial transformada en ideología. La implantación de esta *ideología del máximo rendimiento de los recursos invertidos* empezó con la reestructuración de las universidades británicas en el decenio de 1980, continuó con el descubrimiento de que la educación y la formación eran bienes valiosos y onerosos que debían vender las universidades de Australia y Nueva Zelandia (a extranjeros prósperos de los países vecinos densamente poblados), acaba asimismo de llegar con gran fuerza a las universidades del Japón, donde el correspondiente decreto del Ministerio de Educación se titula *Políticas para la reforma estructural de las universidades*, ya es endémica en los Estados de la Unión Europea y también en los países de Europa oriental, sudoriental y central. Las universidades privadas proliferan en Europa –en particular en Europa oriental, sudoriental y central– y generalmente se dedican a la enseñanza, pero no a la investigación, constando de *escuelas de administración de empresas* y *facultades de derecho* que prometen óptimas condiciones de formación a cambio de una gran cantidad de dinero y *empleos* acordes con esas condiciones. En cambio, las universidades estatales están declinando. Sus profesores ya no disponen de libros, ni de equipamiento ni de acceso a la información. Con un salario mensual medio de aproximadamente 200-300 euros, han perdido su prestigio social. Ya no pueden impartir a sus estudiantes una enseñanza correcta, de modo que la nueva generación de jóvenes universitarios emigra, los más acaudalados optan por universidades privadas y, así, en países cuyas universidades estatales se han empobrecido, hay estudiantes que pagan 12.000 dólares por año de gastos de matrícula en establecimientos donde se encuentran bajo la supervisión de profesores de universidades del Estado que enseñan en universidades privadas como segundo empleo -obligados a hacerlo para subsistir-. El hecho de que en países como Ucrania los salarios de los profesores universitarios sean inferiores al salario vital es una señal negativa que denota la escasa consideración por las elites académicas.

La imagen grotesca que evoca en numerosos países la relación entre las universidades estatales y las privadas tiene una variante más desconcertante en Alemania, país cuya legislación prohíbe a las universidades del Estado cobrar gastos de matrícula, ni siquiera moderados (tal vez 1.000 a 2.000 euros por año), y, simultáneamente, proporciona una cuantía cifrada en centenares de millones de euros como capital inicial para la construcción de universidades privadas que, a su vez, hacen pagar a sus estudiantes 17.000 euros o más de matrícula. No son pocas en Alemania las universidades pertenecientes al Estado a las que están afiliadas onerosas instituciones privadas de enseñanza como entidades jurídicas independientes.

La *ideología del máximo rendimiento de los recursos* se ha propagado por las universidades de todo el mundo como un tumor canceroso. El semanario británico *Guardian Weekly* (10 de abril de 2002) anunció la publicación de un libro de Ron Barnett titulado *Beyond all reason: living with ideology in universities* [Más allá de toda razón: vivir con ideología en las universidades], en el que se demuestra cómo la ideología comercial se ha impuesto con fuerza en las universidades británicas. Se pone de manifiesto el modo en que ciertas ideas, como la cultura empresarial, la calidad, la competencia y la gestión, han modificado los hábitos y costumbres en los establecimientos de enseñanza superior. Barnett estima que estos nuevos valores atentan contra la identidad histórica y los valores tradicionales de la universidad. En todo el mundo la universidad no sólo está experimentando una crisis sino que atraviesa más bien por un proceso de transformación acelerada que ha alterado la identidad construida a lo largo de 1.700 años y avanza hacia una mentalidad comercial, un sentimiento de pertenencia a un mercado de la educación y la formación. Este mercado ha convertido la relación entre docentes y estudiantes en aquella que existe entre vendedores y clientes (y comprende todos los derechos asociados a la responsabilidad por los productos y numerosos cauces para presentar quejas). Está amenazando el cometido cultural de la institución universitaria.

La estructura del conocimiento

Las razones de esta inquietante situación, que representa un peligro para la libertad de desplegar el pensamiento, radican probablemente en el cambio estructural del conocimiento (del verbalismo al experimentalismo), la modificación de las jerarquías del conocimiento (conocimiento científico natural antes que filosofía y humanidades), la sustitución de las ciencias de vanguardia (de la física a la bioquímica), la evolución de la producción de

conocimientos (del conocimiento puro a conocimientos aplicados) y la modificación conexas del concepto de saber. Frente a todos estos cambios fundamentales, la reacción de las universidades fue principalmente de impotencia, aunque las publicaciones líderes que acompañaron esos cambios (por ejemplo, el libro de Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Novotny, Simon Schwartzman, Peter Scott y Martin Trow titulado *The new production of knowledge: the dynamics of research in contemporary societies* [La nueva producción de conocimientos: dinámica de la investigación en las sociedades contemporáneas], de 1994) se produjeron todas en su ámbito. Contrariamente a lo que sucede en el Reino Unido y los Estados Unidos de América, en Alemania la investigación científica no está muy desarrollada, pese a que el Centro de Investigaciones Científicas de la Universidad de Bielefeld y otras pocas cátedras universitarias han seguido esta evolución.

Procuraré explicar los cambios revolucionarios producidos en la estructura del conocimiento recurriendo a algunos ejemplos.

1. La investigación sobre los orígenes, que ha progresado notablemente en aproximadamente una generación en todas las ciencias (mediante nuevos instrumentos y métodos experimentales), parece una vez más haber incrementado la fascinación por la experimentación. Las montañas de datos que se han acumulado entre tanto, en especial en las ciencias biológicas, no obedecen a una teoría común; por así decir, no siguen un camino preciso, pero sin embargo crecen constantemente. Bajo la influencia del experimentalismo, descrito en este artículo, en que la búsqueda por computadora se ha convertido en un instrumento indispensable para explorar la nueva variedad de publicaciones y experimentos científicos, el lenguaje científico parece haber alcanzado sus límites naturales. La comunicación científica mediante publicaciones y descripciones de experimentos y métodos tropieza con la dificultad de que a menudo el lenguaje es incapaz de describirlos. Durante mucho tiempo han existido resultados y métodos patentemente tan complejos, aun para los especialistas, que ya no se pueden describir de modo transparente por lo que, debido a la descripción *involuntariamente* no transparente, se pone en peligro la reproducibilidad de los resultados (esto es, la única manera de verificar su exactitud). En las publicaciones científico-teóricas, esta experiencia se denomina actualmente *excluidabilidad natural*, que consiste en una exclusión natural de una comprensión completa de resultados y métodos complejos de la investigación experimental. Esa exclusión de la comprensión no se puede eliminar con un lenguaje normalizado ni con fórmulas, motivo por el cual se recomienda otro

tipo de acceso a la experiencia: *la experiencia práctica*, que supone una cooperación durante la repetición del experimento.

No carece, pues, de lógica el que hoy en día se busquen nuevos medios para realizar experiencias que no se basen en el lenguaje. La tecnología del ciberespacio, la técnica que utiliza “trajes de datos” [*data suits*] o “guantes de datos” [*data gloves*] -también conocidos como VR [por *virtual reality*] o trajes de realidad virtual- constituye al menos un método posible para abordar la realidad. Klaus Mainzer cita la investigación espacial como una aplicación de esos sistemas del ciberespacio, “en que un astronauta puede permanecer en su puesto de trabajo mientras en el exterior realiza peligrosas reparaciones un robot guiado por la percepción directa del tacto y la vista del astronauta en la realidad virtual [esto es, que existe en la computadora] de un mundo exterior simulado”. De “mundos virtuales” de esta índole también forman ya parte viajes por la corriente sanguínea en que el químico puede tocar, sentir y ver moléculas. Con respecto a este nuevo avance de la capacidad humana para experimentar, Mainzer cita una idea de J. Lanier que no se puede descartar sin más:

Imaginen simplemente que pudiéramos remontar el tiempo en una máquina hasta el primer grupo de humanos que inventaron un lenguaje, nuestros remotísimos antepasados, y pudiéramos darles trajes de realidad virtual. ¿Habrían alguna vez inventado el lenguaje? Lo dudo mucho, pues en cuanto es posible modificar el mundo de algún modo, la humanidad dispone de un poder y una expresividad extremos. Las descripciones, por otra parte, tendrían una forma muy limitada.

El hecho de que la evolución haya seguido otro camino y nos hayamos convertido en seres parlantes no excluye la posibilidad de que también tome otro rumbo. Aún no existe una teoría coherente de la evolución pues los investigadores empeñados en el experimentalismo económicamente provechoso desatienden la elaboración de la teoría.

2. Las personas interesadas en las bibliotecas y su cometido cultural se dedican actualmente (no sólo en Alemania) a un debate sorprendente. Algunos departamentos de ciencias naturales están anulando su contribución a la biblioteca universitaria que utilizan todas las facultades porque reivindican la autosuficiencia para adquirir la información que necesitan a diario. Se han publicado artículos muy formales titulados “Cierren las bibliotecas” y se han formulado sugerencias igualmente serias para privatizar la comunicación de información. Aun antes de que existieran definiciones distintivas de los términos “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”, parece haberse optado hace tiempo a favor de la sociedad de la información, dejando en segundo lugar a la sociedad del conocimiento. Se otorga sistemáticamente preferencia a

la información actual, volátil, que aparentemente no requiere conservación pero es económicamente lucrativa, sobre la información ponderada, valorada y críticamente evaluada, que es la única fuente de conocimiento. El experimentalismo exige pertinencia respecto de la situación actual. El “ciclo mágico de la inversión y la eliminación” se ha apoderado de la ciencia. Lo que hoy esperan las ciencias experimentales de una biblioteca es información, adecuación a la situación actual, gestión de la información y acceso a ella. Salvaguardar, actualizar y procesar información parece ser secundario. El Consejo Alemán para la Ciencia ha recomendado que se creen las llamadas “bibliotecas híbridas”, que combinan la gestión de libros y de información. En muchas grandes bibliotecas ha empezado ya un creciente proceso de reorientación hacia la gestión de información. Las colecciones especiales se manejan ahora como valiosos artículos de museo; se considera que las tareas anteriormente fundamentales de la biblioteca –la compra, la conservación y la adquisición científicamente fundamentada de conocimientos transmitidos en forma impresa y escrita, con todas las consecuencias que se pueden suponer para la cultura bibliotecaria y la profesión de bibliotecario– son de segunda categoría en comparación con la gestión de la información y la navegación por ésta. Y para no quedar rezagadas respecto de los partidarios de la autosuficiencia, las bibliotecas hacen más hincapié en la cantidad que en la calidad. Así como la calidad de los teatros se mide por la cantidad de asientos ocupados, hoy en día la calidad de una biblioteca se mide casi exclusivamente por su número de préstamos. Las bibliotecas procuran, sin ningún criterio de selección, atraer a la mayor cantidad posible de usuarios, pues aparentemente su presencia garantiza la existencia de las bibliotecas. Sin embargo, aún se puede oír el grito de batalla “Cierren las bibliotecas”. ¿Acaso sólo son útiles para las “inútiles” humanidades?

3. Los dos métodos básicos que dan su estructura a la ciencia son la teoría y la experimentación, mas, desde que se inventó la computadora, desde que se creó el puesto de trabajo informático y los correspondientes soportes lógicos, un tercer método parece haber tomado posición junto a aquéllos: la visualización de estados complejos en la computadora. Se trata, ciertamente de estados complejos y ultracomplejos (por ejemplo, la mezcla de gases en un motor de combustión interna) cuya estructura no se puede ni describir ni calcular pero sí se puede visualizar y, por ende modificar, explicar y optimizar en la computadora. Aún no conocemos las consecuencias de este método, que pertenece al *giro icónico* habido en la ciencia, pero es indudable que modificará una vez más la importancia del verbalismo.

Recreación del mito

En mi opinión, el Estudio PISA (Programme for International Student Assessment [Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos]) tuvo dos resultados notables:

1. Puso de manifiesto que las competencias en lectura, esto es, la capacidad de leer, comprender, explicar y evaluar textos y reflexionar sobre ellos son esenciales. Abren las puertas no sólo a los textos escritos e impresos sino también a las imágenes y están relacionadas con la capacidad matemática de elaborar modelos.
2. Demostró que un 42% de todos los muchachos y muchachas de 15 años entrevistados en Alemania jamás había leído un libro por placer. En un momento en que las competencias en lectura cobran mayor importancia para comprender un mundo cada vez más complejo, los jóvenes lectores, saturados por el alud de información, dan cada vez más la espalda a la lectura.

No es de sorprender, por tanto, que el mundo, que está enmudeciendo, sucumba a la ideología de la riqueza y la economía que promete al menos un significado intrínseco, ganas de vivir y calidad de vida. Tampoco hay por qué extrañarse de que los mitos e ilusiones arcaicos entren al mundo mudo de las imágenes por la puerta trasera, por así decir, ni de que, entre tanto, hayan consolidado su posición dominante. El mundo que en apariencia está completamente racionalizado es víctima de la recreación de mitos que también afectan ámbitos sumamente intelectuales: el mito del héroe que salva el planeta (Rambo contra el resto del mundo), el mito de una muerte precoz y hermosa, el mito de la venganza arcaica, de la eterna buena salud, del sacrificio humano e incluso de la existencia perenne del cuerpo. Según Regine Kollek, vicepresidenta del Consejo Nacional Alemán de Ética, la introducción de derivados de embriones humanos en el ciclo terapéutico de la medicina moderna trae a la mente “de un modo precario rituales arcaico-caníbales”. No cabe ninguna duda de que los ataques del 11 de septiembre de 2001 obedecieron al mito del sacrificio humano y de que los atacantes suicidas participaron en un ritual de sacrificio arcaico. El mundo que ha enmudecido es víctima de sus propios mitos. Lo que es nuevo hoy es a menudo más probablemente algo olvidado del pasado que una innovación real.

* * *

En esta situación de revolución cultural, la universidad debería, y debe, asumir un papel completamente distinto al de un mero lugar de producción de bienes especiales. Precisamente debido a la renovación de las ciencias que han caído en el experimentalismo y el silencio, la

universidad ha de reunir su potencial teórico que dista de ser aprovechado, superando los juegos lingüísticos y las frivolidades intelectuales, para buscar sendas y puentes a través de las montañas de datos, a fin de proponer una teoría al mundo, que ha dejado de ser transparente, y al que evidentemente ya no podemos ver como una entidad única. Las universidades deben procurar situar la vida humana en esta situación sumamente compleja y orientar las ciencias hacia un mundo común de ideas. Durante mucho tiempo pareció que la biología teórica o la sociología del comportamiento lograrían encontrar un nuevo planteamiento para una teoría diferenciada de la evolución, pero ahora, sin embargo, el silencio crece una vez más y la nefasta alianza de la experimentación y la economía es cada vez más sólida y triunfante.

Estando así las cosas, una persona que desee restituir a las universidades la conciencia de su cometido cultural fundamental debería probablemente expresarse de un modo similar al que se empleó en la expulsión de los mercaderes del templo en la Biblia: “Está escrito: ‘Mi casa será una casa de oración’, pero ¡ustedes la han convertido en una guarida de ladrones!”. Queda por verse si se escuchará este ruego, al que habría que haber atendido hace tiempo.

Notas

Los textos mencionados en el artículo se enumeran aquí por orden de aparición: George Steiner, *Grammars of creation* [Gramáticas de la creación], Londres, Faber, 2002; Durs Grünbein, Aus der Hauptstadt des Vergessens: Aufzeichnungen aus einem Solarium [Desde la capital del olvido: el precio de un solarium], en: *FAZ. Bilder und Zeiten* (Frankfort, Alemania), 7 de marzo de 1998. Compárese con Aleida Assmann, *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses* [Espacios de la memoria: formas y transformaciones de la memoria cultural], Munich, Beck, 1999, pág. 404 y ss.; Hugo Loetscher, *Herbst in der Großen Orange*, Zurich, Diogenes, 1982; Cordelia Edvardson, *Burned child seeks the fire: a memoir*, Boston, Beacon Press, 1998; Paul Celan, “El meridiano”: Discurso pronunciado en la ceremonia de entrega del premio Büchner, 1960; sobre Karl Kraus, véase Wolfgang Frühwald, Kritik der Phraseologie. Sechs Thesen zu Karl Kraus ‘Dritte Walpurgisnacht’, en: Institut für Österreichkunde (comp.), *Interpretationen zur österreichischen Literatur I* [Interpretaciones de la literatura austriaca I], Viena, 1971; Elias Canetti, Der Beruf des Dichters, *Die Zeit*, 6 de febrero de 1976 (Discurso pronunciado en la ceremonia de atribución de un doctorado *honoris causa*, Facultad de Filosofía, Universidad de Munich); Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (1809 ó 1810), en: Wilhelm Weischedel (comp.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich Wilhelms-Universität zu Berlin* [Idea y realidad de una universidad: documentos sobre la historia de la Universidad Friedrich-Wilhelm de Berlín], Berlín, 1960, pág. 193 y ss. Con respecto al empleo de la definición de la universidad como “institución local cosmopolita”, véase Rudolf Stichweh; en lo referente a “cultura moral”, véase Wilhelm von Humboldt; “giro icónico”: véase el artículo de Julia Encke sobre una conferencia pronunciada en Munich por Hans Belting, *Süddeutsche Zeitung*, 29 de abril de 2002, ‘Der Körper und seine Klischees’; acerca de la “ideología del aprovechamiento de los recursos invertidos” véase al artículo del especialista africano residente en Londres, Colin Bundy, Yen for learning, *Guardian weekly*, 10 de abril de 2002. Este artículo también hace referencia al libro de Ron Barnett, *On the problem of scientific communication in the complex world* [El problema de la comunicación científica en un mundo complejo], véase el informe preparado por la Unidad de Investigación sobre Políticas de la Universidad de Sussex para el Ministerio de Hacienda, 1996; Klaus Mainzer, *Computer—Neue Flügel des Geistes? Die Evolution computergestützter Technik, Wissenschaft, Kultur und Philosophie* [La computadora, ¿nuevo vehículo de la mente? Evolución de la tecnología, el saber, la cultura y la filosofía informatizados], Berlín, Nueva York, De Gruyter, 1994; sobre la polémica en contra del cometido cultural de las bibliotecas, véase el artículo de Christoph Albrecht en *FAZ* (Frankfort, Alemania), 16 de abril de 2002; Cordula

Artelt y col., *PISA 2000. Executive Summary* (<http://www.pisa.oecd.org/knowledge/summary/intro.htm>); Regine Kollek, Falsche Rechtfertigungen und vernachlässigte Alternativen [Falsas justificaciones y opciones ignoradas], en: Sigrid Graumann (comp.), *Die Genkontroverse. Grundpositionen*. Discurso de Johannes Rau. Friburgo, Basilea, Viena, Herder, 2001, pág. 155. Sobre la noción de que el mundo ya no se puede concebir como un todo, véase Franz-Xaver Kaufmann.

Versión original: inglés

Thomas O. Fasokun (Nigeria)

Profesor de educación de adultos en el Departamento de Educación Permanente de la Universidad Obafemi Awolowo de Ile-Ife (Nigeria) desde 1989. Después de doctorarse en administración de la educación, fue recompensado con una beca de la Commonwealth para proseguir sus estudios en 1979 y 1980 en el Departamento de Educación de Adultos de la Universidad de Manchester (Reino Unido). Como investigador ha publicado numerosos trabajos en revistas nigerianas e internacionales. Entre sus recientes publicaciones figuran: *Politics in adult education* [Políticas de educación de adultos]; *Mentoring activities among extra-mural teachers* [Actividades de asesoramiento con docentes que ejercen fuera de los centros escolares]; *Monitoring of learning achievements of primary school pupils in Nigeria* [Supervisión de los logros de aprendizaje de los alumnos de enseñanza primaria en Nigeria]; y *Adult education strategies for promoting indigenous knowledge and skills* [Estrategias de educación de adultos para fomentar los conocimientos y las destrezas autóctonos].

PERFILES DE EDUCADORES

ALIU BABATUNDE FAFUNWA

Thomas O. Fasokun

Aliu Babatunde Fafunwa, al que sus ex alumnos, colaboradores, amigos y colegas apodan cariñosamente “Babs”, nació en septiembre de 1923¹ en Isale-Eko, Lagos (Nigeria). En la personalidad de Fafunwa confluyen a la vez el educador, el docente de talento, el universitario brillante, el individuo con visión de futuro, el pionero en la formación de docentes, el educador panafricanista destacado, el pensador, el innovador, el cosechador de buenos resultados, el administrador universitario eminente, el autor de publicaciones con éxito, el patriota con sentido del compromiso y el crítico de la sociedad. Por eso, es el educador nigeriano más reputado en su país y en el extranjero. Su espíritu precursor lo impulsa a aceptar los retos de la experimentación, a marcar nuevos derroteros, a tomar iniciativas atrevidas e imaginativas que se apartan de lo común, a predicar con ejemplos y no con preceptos, y a plantear a los demás desafíos vinculados con la propia supervivencia, la autosuficiencia y la confianza en uno mismo.

El eje central de su filosofía de la educación es el niño nigeriano. Infatigablemente repite que cada uno posee al menos un don y que el papel de la educación consiste en descubrir cuál es ese don para ayudar al niño a desarrollarlo.

Sus años de formación

Cuando tenía dos años de edad, su familia se trasladó a Jebba por motivos de trabajo y permaneció allí desde 1925 hasta 1928. Durante su estancia en Jebba, Fafunwa ayudó a su padre en las faenas de la pesca y a su madre en la venta ambulante junto con su hermana. Desde que empezó a asistir a la escuela elemental recibió la influencia de los sistemas educativos occidental y árabe. En 1936 finalizó sus estudios de primaria.

En 1937 ingresó en el colegio de enseñanza secundaria que la Church Missionary Society tenía en Lagos. En 1943, cuando cursaba el último año, fue elegido jefe de su clase, lo que le permitió demostrar sus excepcionales cualidades de liderazgo democrático, al tratar de obtener siempre el acuerdo de sus compañeros sobre cualquier asunto de importancia, antes de adoptar una decisión. En aquel entonces le impresionaron mucho la dedicación y entrega patentes de la mayoría de sus profesores. A ejemplo de ellos, acabaría abrazando más tarde la profesión docente.

Desde una época muy temprana de su vida, la sencillez y la franqueza llegaron a ser características de la manera de ser de Fafunwa. No cabe duda de que los trabajos que desempeñó en su adolescencia lo prepararon para una vida adulta prometedora. Cuando acabó sus estudios de enseñanza secundaria en 1943, ya era obvio que estaba en ciernes un líder intelectual intrépido y brillante. Tuvo su primera experiencia laboral inmediatamente después de dejar las aulas del colegio.

En 1944, la compañía de ferrocarriles de Nigeria le dio un empleo de oficinista. Desempeñó su trabajo concienzudamente y con ahínco, pero nunca admitió las conductas estúpidas, vinieran de quien vinieran, ni siquiera de sus patrones europeos. En 1947, decidió dejar voluntariamente su puesto en la empresa ferroviaria y concluyó su carta de dimisión en los siguientes términos:

Abandono mis funciones sin pesar alguno y con un gran alivio, porque en este mismo momento estoy ganando mi independencia personal. Iré a unirme a los que luchan por la autodeterminación de Nigeria.²

Tras dejar la compañía de ferrocarriles, Fafunwa se fue a los Estados Unidos. Esta etapa de su vida estuvo llena de luchas, fracasos, éxitos y desafíos. Llegó un día invernal de 1947, con un viento tremendo por toda acogida. Todavía recuerda que la fuerte impresión recibida le dio temblores por todo el cuerpo e hizo que las lágrimas empezaran a correr involuntariamente por sus mejillas.

En 1948, Fafunwa se matriculó en el Bethune Cookman College de Daytona (Florida) para cursar el primer ciclo de estudios superiores. Mientras estuvo en ese centro docente, efectuó trabajos de toda suerte para conseguir el dinero que le permitiera pagar sus gastos de matrícula y cubrir algunas necesidades perentorias. En 1951, a pesar del obstáculo que supuso el contar con escasos medios financieros, finalizó su primer ciclo. Posteriormente, fue a la Universidad de Nueva York para graduarse, donde recibió ayuda económica de una señora a la que había conocido en el Bethune Cookman College. Mientras preparaba su maestría, trabajó en un restaurante judío. En 1952, tras haber finalizado el programa de estudios de maestría, se matriculó para los estudios de doctorado en la misma universidad neoyorquina. Asimismo, obtuvo un puesto de profesor adjunto a tiempo parcial y una beca del rectorado. En 1953, cuando estaba preparando su doctorado, contrajo matrimonio con Doris Elaine

Jones, una ciudadana norteamericana blanca. En 1955, se graduó de doctor y volvió a Nigeria ese mismo año.

Desde su regreso a Nigeria, Fafunwa empezó a ejercer la docencia en el Ahmadiyya College de Agege, asumiendo el cargo de tutor principal y subdirector interino. Tomó la iniciativa de elaborar un código de deontología para el profesorado, un reglamento para el centro docente y normas para los alumnos. Cada vez que se planteaban cuestiones de disciplina, no cedía ni un ápice.

Durante su magisterio en el Ahmadiyya College, llegó a la conclusión de que el sistema educativo nigeriano estaba demasiado centrado en los exámenes. Esta constatación iba a dejar una impronta perdurable en su modo de plantear la elaboración de la política educativa años más tarde. Por eso, cuando intervino como uno de los arquitectos principales de la edificación de la política de educación nacional en Nigeria, intentó atenuar la importancia que se concedía a los exámenes. En la actualidad, Nigeria posee un auténtico sistema educativo y no un mero sistema de exámenes como ocurría cuando Fafunwa ejercía en el Ahmadiyya College.

Tras haber enseñado durante un año en ese establecimiento, Fafunwa renunció a su puesto de profesor para ejercer el cargo de director de relaciones públicas de la empresa petrolera ESSO West Africa Limited por espacio de cinco años. Durante su estancia en ESSO, contribuyó a que la compañía aumentase la cantidad de personal autóctono, contratando a nigerianos para que ocupasen puestos subalternos y directivos. En ese periodo, Fafunwa se convenció sin el menor asomo de duda de que las calificaciones obtenidas en los exámenes tenían sus límites. En esa empresa pudo comprobar que muchos de los empleados expatriados tenían muy pocos títulos académicos o carecían de ellos. A pesar de esto, a Fafunwa le causaron una honda impresión tanto el historial profesional como la experiencia laboral de esta categoría del personal, en la cual las personas con calificaciones más bajas poseían con frecuencia quince años de experiencia y capacitación laborales. En realidad, se les podía considerar como auténticos expertos en sus distintos ámbitos profesionales. Esta experiencia lo condujo a admitir que las calificaciones de los exámenes no deben ser objeto de una veneración ciega. A este respecto, ha dicho: “En mi vida profesional supe muy pronto que las calificaciones obtenidas en los exámenes son limitadas y que la capacidad para desempeñar un trabajo con eficiencia viene con la experiencia”. Años más tarde, esta idea también iba a influir en las políticas educativas y administrativas que adoptó. Con una filosofía semejante, no es de extrañar que, cuando todavía trabajaba en ESSO, intentase realizar el experimento de dar trabajo a los jóvenes que habían desertado de las aulas tras fracasar en sus estudios. El experimento dio sus frutos y así pudo demostrar que el resultado de los exámenes para obtener el certificado de estudios escolares no constituía una prueba infalible de la capacidad intelectual de una persona.

Durante todo el tiempo que Fafunwa estuvo en el Ahmadiyya College y en ESSO, consideró que ninguno de estos dos trabajos estaba hecho para él. Había comenzado a

publicar artículos sobre educación en los periódicos y estas publicaciones tuvieron como consecuencia que se le empezase a prestar atención. Resultaba extraño que el primer nigeriano que se había graduado de doctor en pedagogía estuviese enseñando en una escuela secundaria o que fuese director de relaciones públicas en una empresa petrolera. Fafunwa, por su parte, siempre había buscado una oportunidad para trabajar en un medio auténticamente universitario.

La oportunidad para formar parte del profesorado de una universidad llegó con el establecimiento de la Universidad de Nigeria, Nsukka, en 1960. En 1961 aceptaba su nombramiento como catedrático de esta universidad recién fundada. Esto le permitió acceder al más alto nivel de decisión política en materia educativa de Nigeria.

Una universidad completamente nueva era el mejor sitio para que alguien como Fafunwa comenzase una carrera docente universitaria, pues lo que él necesitaba era un ambiente académico pletórico de desafíos y esperanzas, en el que hubiese al mismo tiempo una gran libertad para explorar nuevas ideas. En los primeros años de la Universidad de Nigeria, el Departamento de Educación poseía un sólido equipo de especialistas en educación dirigido por un expatriado, John Hanson. Cuando éste dejó la universidad en marzo de 1962, Fafunwa fue nombrado jefe titular de ese departamento y decano interino de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tres años más tarde, en 1965, fue ascendido a profesor y se lo nombró decano titular. Fafunwa llegó a ser entonces el primer nigeriano en obtener una cátedra universitaria de educación. Posteriormente, fue destinado a la Universidad de Ife, ubicada en Ile-Ife, y allí creó *ex nihilo* una nueva Facultad de Ciencias de la Educación.

Desde 1967 hasta 1976 ocupó los cargos de primer decano de esa facultad y director del Instituto de Educación. En 1976 dejó la Universidad de Ife para trasladarse a Lagos donde ocupó el puesto recién creado de presidente de la Comisión del Servicio de Enseñanza del Estado de Lagos. En 1981 se convirtió en el primer presidente del Consejo de Administración del Colegio de Educación del Estado de Lagos. Aceptó el desempeño de ambos cargos con humildad y cumplió las tareas inherentes a ellos con la dedicación a sus ideales que siempre lo ha caracterizado. Por ese entonces empezó a gozar de fama nacional e internacional.

Educación en lengua materna

Para poder apreciar la contribución de Fafunwa a la enseñanza en lengua materna en toda Nigeria, y más concretamente en los estados de habla yoruba del sudoeste del país, es menester referirse a los antecedentes históricos de esa enseñanza. Desde 1842 hasta 1881, las escuelas misioneras fomentaron la enseñanza en lengua materna, sobre todo en la parte occidental del país. Sin embargo, esta tendencia se vio obstaculizada por el intervencionismo y el control gubernamentales en el ámbito de la educación.

Cuando el gobierno empezó a participar en la educación, las lenguas autóctonas experimentaron un cierto retroceso. En la Ordenanza de Educación de 1882 figuraba una cláusula (nº 10, sección 5) en la que se estipulaba que sólo se otorgarían subvenciones públicas para la enseñanza del inglés y no para las lenguas vernáculas. No obstante, los idiomas autóctonos recibieron un impulso en 1916 cuando Lord Lugard propuso que los funcionarios europeos se esforzasen por aprenderlos. La situación de las lenguas vernáculas mejoró posteriormente con la promulgación de la Ordenanza de Educación de 1926. Desde ese año hasta 1952 se llevó a cabo una labor para normalizar la ortografía de la lengua yoruba.³

El interés de Fafunwa por la lengua materna se despertó desde 1938, cuando era alumno de primer año en el colegio de enseñanza secundaria de Lagos fundado por la Church Missionary Society. Por ese entonces logró convencer al redactor en jefe de la revista escolar, *The Grammarian*, para que le permitiera colaborar con un artículo escrito en yoruba, que fue publicado con el título “Escribir en lengua yoruba”. Posteriormente, su interés por la lengua materna aumentó cuando era estudiante universitario en los Estados Unidos y algunos compañeros estadounidenses le preguntaron si los africanos tenían lenguas propias, aparte del inglés. Esto le sirvió de acicate para decidirse a demostrar que los africanos poseían sus propias culturas, lenguas y formas de vivir, con anterioridad a la llegada de los colonialistas británicos, franceses, portugueses, españoles y alemanes. Otro elemento que fortaleció su interés por la lengua materna fue el recuerdo de la época en que su padre y algunos allegados trabajaban en la compañía ferroviaria de Nigeria. Muchos de los técnicos ferroviarios de entonces eran analfabetos y habían adquirido la costumbre de “yorubanizar” el vocabulario técnico inglés, creando palabras como: *kopulu* por “couple” [enganche], *boila* por “boiler” [caldera], *wosa* por “washer” [arandela], *wagunu* for “wagon” [vagón] y *braketi* por “bracket” [soporte].⁴

Lo que acabó por convencer a Fafunwa de la necesidad urgente de fomentar la educación en lengua materna fue la experiencia que tuvo en 1963, cuando efectuó una gira de inspección por la parte occidental de Nigeria, en Ibolandia, y observó la enseñanza de las ciencias naturales en una clase de cuarto grado de primaria para niños de 10 años. Fafunwa cuenta que en la pared del aula el maestro tenía un cartel coloreado en el que se mostraban distintos animales y vegetales. Al pedir a los niños que describieran lo que veían en las imágenes, varios alzaron sus manos. Sin embargo, cuando precisó que quería las respuestas en inglés, todas las manos alzadas desaparecieron. A Fafunwa le causó una impresión penosa esta experiencia y se prometió promover la enseñanza en lengua materna en cuanto se presentase la ocasión.

Hasta 1970 no estuvieron reunidas las condiciones para que Fafunwa pudiese hacer hincapié no sólo en la enseñanza de la lengua yoruba, o cualquier otra lengua vernácula, en las escuelas sino, más aún, en la utilización de la lengua materna como medio de instrucción

en la enseñanza del plan de estudios de primaria. Según su punto de vista, si a los niños de la escuela primaria se les impartía la enseñanza en su lengua materna, iban a comprender y asimilar mejor los conocimientos dispensados en las aulas, y, por lo tanto, iban a estar después, a lo largo de toda su vida, en mejores condiciones para utilizarlos de manera más significativa y eficaz que si los hubiesen adquirido en un idioma extranjero.

Fafunwa reiteró con vigor su convicción de que el sistema de educación colonialista había privado a los niños nigerianos de inventiva, originalidad y creatividad, a partir del momento en que se les había forzado a pensar en inglés y no en yoruba, hausa, igbo, o cualquier otra lengua del país. A este respecto, dijo lo siguiente:

Si desde un principio se ha de incitar al niño nigeriano a desarrollar su curiosidad, su habilidad para manipular objetos, su espontaneidad, su sentido de la iniciativa, su laboriosidad, su destreza manual, su comprensión mecánica y su capacidad de coordinación manual y visual, no cabe duda de que todas estas competencias y actitudes debe adquirirlas mediante la educación en lengua materna, que al fin y al cabo es el medio de aprendizaje más natural.⁵

Cuando la educación estuvo en manos de los misioneros, la enseñanza en lengua materna se había dispensado sin demasiadas polémicas. En cambio, el gobierno colonial estimó que las lenguas autóctonas no eran civilizadas y que, por lo tanto, no se debía introducir en absoluto su enseñanza en las escuelas, menos aún para la instrucción. Fafunwa libró una enérgica batalla para promover el uso de la lengua materna en el sistema de educación nigeriano. Este combate obtuvo un feliz resultado en 1977, cuando se hizo pública en Nigeria la Política Nacional de Educación que recomendaba que todo alumno de nivel secundario aprendiera por lo menos una lengua nigeriana mayor, además de la suya propia. Para obtener los datos empíricos que corroborasen sus ideas sobre la educación en lengua materna, Fafunwa emprendió el proyecto de enseñanza primaria de seis años (SYPP, por *Six-Year Primary Project*) en el Instituto de Educación de la Universidad de Ife (hoy llamada Universidad Obafemi Awolowo), entre enero de 1970 y 1989.

El objetivo principal de este proyecto era crear un ciclo de enseñanza primaria coherente en el que se utilizase la lengua materna como medio de instrucción. El idioma del proyecto era el yoruba; y se partía de la hipótesis de que su utilización como medio de enseñanza a lo largo de todo el ciclo de primaria redundaría en beneficio de los niños que lo tenían por lengua materna, tanto en el plano cognitivo y social como en el cultural y lingüístico. Con el uso del yoruba se salvaría también la distancia que mediaba entre la educación doméstica y la escolar. Por otra parte, el inglés se enseñaría como segundo idioma a lo largo de todo el ciclo de seis años, recurriendo a docentes con formación especial. El proyecto fue objeto de una evaluación continua durante su realización, a fin de determinar su eficacia.

Se escogieron cinco disciplinas principales por motivos pedagógicos, a saber: estudios sociales y culturales; ciencias, comprendidas la salud y la higiene; matemáticas; lengua y

literatura yorubas; e inglés como segunda lengua. El proyecto preveía un número regular de alumnos en las clases del primer grado de primaria desde 1970 hasta 1975. Para los efectos de la encuesta se establecieron grupos de control y grupos experimentales. Al grupo experimental se le dispensaron en yoruba todas las materias enseñadas, excepto el inglés. El inglés se enseñó en calidad de segundo idioma desde el primer grado del ciclo hasta el sexto. En las clases de control, el yoruba se utilizó como medio de instrucción en los tres primeros años del ciclo y el inglés en los tres años restantes, durante los cuales el yoruba se enseñó como una disciplina aparte. A lo largo de cinco años, el equipo realizador del proyecto elaboró e imprimió todos los materiales de prueba para el yoruba, el inglés, los estudios sociales y culturales, las matemáticas y las ciencias. Se produjeron 183 libros de texto en yoruba e inglés, que comprendían manuales para maestros y alumnos, así como libros de ejercicios entre los que se contaban varios libros de lectura suplementarios.

Al finalizar el sexto grado de primaria, a los niños de las clases experimentales se los sometió a los mismos exámenes oficiales presentados por todos los niños del estado de Ife que cursaban el mismo grado. Se comprobó que los niños de esas clases experimentales lograban resultados significativamente mejores que los de las clases de control en todas las disciplinas, comprendido el inglés. El SYPP demostró concluyentemente que los niños aprenden mejor en su lengua materna. Hoy en día, los “productos” de estos experimentos ocupan puestos importantes en distintos sectores de la vida económica, política y religiosa de Nigeria.

Es importante señalar que a lo largo del periodo de seis años solamente el 10% del grupo experimental abandonó la escuela, mientras que en el grupo de control la tasa de abandono alcanzó el 30%. La tasa nacional de abandono escolar en 1980 osciló entre un 40% y un 60%.

El proyecto no finalizó con el examen de los grupos experimentales y de control al término del ciclo de su educación primaria. En efecto, se emprendió un programa de seguimiento de la escolaridad secundaria y superior de los alumnos que habían participado en el programa. Es interesante destacar que la totalidad de los alumnos del primer grupo experimental (1975) superó con éxito el examen para el certificado de fin de estudios primarios, mientras que una cantidad considerable de los del grupo de control no logró aprobarlo. Cuando cursaron después estudios en los centros de enseñanza secundaria, se comprobó que los niños participantes en el proyecto eran alumnos más aventajados que sus compañeros en la mayor parte de las disciplinas enseñadas, sobre todo en yoruba, inglés y matemáticas.

Por falta de fondos, el seguimiento de los alumnos no pudo extenderse a los estudios superiores. No obstante, merece la pena destacar que de los 820 alumnos del proyecto matriculados en el primer grado de primaria en 1973, más de 300 se habían graduado en las universidades nigerianas en 1987.

A consecuencia del éxito del proyecto, el gobierno de Oyo, que es uno de los estados de lengua yoruba de la República Federal de Nigeria, decidió aplicar en 1985 el SYPP en sus escuelas primarias, a título experimental. En el proyecto participaron más de 60.000 alumnos y 2.100 maestros. En 1988, diez de los veintinueve estados de Nigeria utilizaban algunos de los libros publicados en el marco del proyecto. En la actualidad, por lo menos dos millones de alumnos de primaria utilizan alguno de los materiales del proyecto en yoruba. Además, estados en los que no se habla esta lengua han traducido a sus lenguas maternas respectivas algunos de los manuales del estado de Ife, en especial los de matemáticas y ciencias.

Entre 1990 y 1992, el Ministerio de Educación, con el apoyo del gobierno federal, estimuló y apoyó activamente a distintos especialistas, grupos e instituciones para que elaboraran las ortografías de más de 25 lenguas de Nigeria. En la actualidad, hay por lo menos cincuenta lenguas del país que poseen sus ortografías. Además, hay que señalar que la labor de Fafunwa fue recompensada con el premio internacional creado conjuntamente en 1993 por el Ministerio de Educación de la República Checa y el director general de la UNESCO con motivo del cuarto centenario del nacimiento de Jan Amos Comenius. Ese premio, que tenía por objetivo recompensar las realizaciones importantes en el ámbito de la investigación e innovación para la educación, fue atribuido a diez personalidades e instituciones del mundo entero. Al recibir el premio, Fafunwa, que no cabía en sí de alegría, dijo lo siguiente:

La prueba de que mis humildes esfuerzos no han pasado desapercibidos es que la UNESCO me ha distinguido, junto con cuatro personas y cinco instituciones más, otorgándome este prestigioso premio destinado a recompensar la promoción de la enseñanza primaria en lengua materna y la promoción de la lengua materna en la educación en general.⁶

Fafunwa sigue insistiendo en la utilización de la lengua materna durante los años de la enseñanza primaria para facilitar una interacción eficaz del niño y su entorno. Aunque la lengua materna puede no ser una condición necesaria y suficiente para el desarrollo intelectual, uno de los argumentos más sólidos en favor de su uso como medio de instrucción es que representa sin lugar a dudas una condición necesaria y suficiente para el desarrollo conceptual. Tal es el fundamento del proyecto de Fafunwa.

Reformas curriculares

Fafunwa ha mostrado en la práctica su interés por las reformas curriculares en todos los niveles del sistema educativo. En 1967, propuso un currículo detallado para la educación en los parvularios de las sociedades en desarrollo.⁷ Estimaba que el plan de estudios de los parvularios debía adaptarse a la inclinación natural del niño.

Consideraba que el niño africano necesitaba, más todavía que el niño europeo, una educación preescolar a causa de los diversos inconvenientes que presentaba el entorno doméstico de su primera infancia. En vez de representar una ayuda para la educación del niño, la vida en el hogar era sobre todo un estorbo, habida cuenta del analfabetismo de una gran parte de los padres en África. En su casa, los niños no podían disponer de juguetes educativos ni de libros. En la mayoría de los casos, los padres eran incapaces de ayudar a sus hijos a resolver los problemas escolares, lo cual no solía ocurrir en los países adelantados. Por todo ello, Fafunwa recomendó un plan de estudios que se adaptase a la inclinación natural del niño y le proporcionase posibilidades para expresarse por sí mismo y desarrollar su imaginación creativa. Fafunwa estimaba que, en este nivel de educación, el niño debía aprender a desarrollar la dimensión creativa de su intelecto mediante una enseñanza integrada por la música y danza africanas, los cuentos, las improvisaciones teatrales y la pintura. El niño tenía que empezar a adquirir capacidades motrices y de manipulación, y se lo debía acostumbrar a manejar objetos. Se podían y debían construir juguetes educativos de madera, por ejemplo automóviles, máquinas excavadoras, camiones, aeroplanos, sartas de cuentas, sonajas, balanzas y otros objetos. También se debía dispensar al niño una educación para la salud y ética. La importancia de la educación para la salud quedaba resaltada por el mero hecho de que, en las zonas rurales, los niños padecían enfermedades causadas en gran parte por una dieta alimenticia desequilibrada. La educación preescolar podía prestar una contribución importante en la eliminación de problemas que eran muy corrientes, por ejemplo los vientres prominentes, la visión defectuosa, las malas posturas, el pian, los sarpullidos y las llagas. Asimismo, Fafunwa consideraba de suma importancia que se incluyera la iniciación a las ciencias en el plan de estudios preescolares. Había observado la natural inclinación de los niños a las ciencias naturales. A ellos les gustan los pájaros, las abejas, las mariposas, los peces, los perros, los gatos, etc., y querían tener animales en casa, si sus padres se lo permitieran. El acondicionamiento de un “rincón de la ciencia” en parvularios, jardines de la infancia y escuelas elementales fomentaría naturalmente el interés de los niños por las ciencias. En resumen, Fafunwa consideraba que la creación de un sistema de educación preescolar no debía tener por objeto impartir una instrucción directa a los niños, sino facilitar esencialmente la transición del hogar a la escuela sin problemas. En su opinión, la finalidad del sistema de educación preescolar era remediar las carencias del entorno de los niños en su primera infancia.

Para el plan de estudios de la escuela primaria, Fafunwa propuso una estructura hexadimensional articulada en torno a los siguientes ámbitos disciplinarios: lectura y escritura en lengua materna, inglés o francés; aritmética y matemáticas; ciencia básica; educación cívica y social; educación profesional; y educación física. Si se consideran en su conjunto estas propuestas y se examinan detalladamente, resulta obvio que Fafunwa había previsto cuidadosamente todos los elementos esenciales del desarrollo del niño. Cabe observar que su

idea primordial de la enseñanza primaria era construir una personalidad del niño basada en su independencia, creatividad, imaginación e inventiva.

La actitud crítica sumamente perspicaz de Fafunwa con respecto al currículo impuesto por el sistema colonial en la enseñanza secundaria lo condujo a propugnar su profunda reestructuración para que respondiera a la situación que se daba en Nigeria. Sus propuestas de reforma del plan de estudios secundarios estaban orientadas a lograr que los jóvenes nigerianos pensasen realmente, comunicasen sus ideas con claridad, se forjasen opiniones con discernimiento, desempeñasen la función que les correspondía como miembros valiosos de su hogar y familia, conociesen las prácticas básicas en materia de salud e higiene, comprendiesen y apreciaran su papel de ciudadanos de un país soberano y su patrimonio cultural, desempeñasen un papel económico eficiente en su doble condición de consumidores y productores de bienes, adquiriesen competencias profesionales, reconociesen la dignidad del trabajo, se forjasen una conducta ética, apreciaran las actividades recreativas, comprendiesen el mundo que estaba más allá de su entorno inmediato, abordasen los problemas con una actitud científica, y viviesen y actuasen como individuos bien integrados en la sociedad. Para lograr todos estos objetivos, Fafunwa recomendó que la enseñanza secundaria se estructurase en dos ciclos de tres años.

A Fafunwa no le satisfacía tampoco el contenido de la educación universitaria. Estimaba que toda universidad africana debía estar sólidamente arraigada en su solar patrio, si bien no debía ignorar el patrimonio común de las universidades del mundo entero. Asimismo, debía estar sensibilizada a los contextos y necesidades de índole social, política, económica y cultural existentes en el continente. Fafunwa también había llegado a la conclusión de que el Reino Unido, los Estados Unidos, la Federación de Rusia, Alemania, Japón, China y otros países habían tratado de sentar las bases de sus sistemas de educación superior con arreglo a estos importantes criterios, al mismo tiempo que habían asignado a sus centros docentes superiores la realización de las tareas comúnmente atribuidas a las universidades del mundo entero.

En su conjunto, las contribuciones de Fafunwa a las reformas curriculares en Nigeria tuvieron repercusiones en prácticamente todos los niveles de la educación del país. Es importante señalar que la mayoría de sus ideas de reforma lograron finalmente abrirse un camino en la política de educación nacional.

Un hecho significativo fue el reto lanzado por Fafunwa a los pontífices de la educación en Nigeria de aquel entonces, invitándolos a debatir los problemas fundamentales del sistema educativo del país y a actuar en consecuencia. En distintas publicaciones y reuniones se discutieron y examinaron no sólo los principios del sistema en sí, sino también su pertinencia, finalidad, administración, financiación, valor, etc. Con la defensa audaz de las reformas que propugnaba, Fafunwa logró la creación del Consejo Nigeriano de Investigaciones sobre la Educación para fomentar el interés por la investigación y la convocatoria de la histórica

Conferencia Nacional sobre el Plan de Estudios de 1969, a la que acudió en persona con un sólido equipo de jóvenes profesores nigerianos. Esa conferencia fue la precursora de una serie de eventos que desembocaron en la aprobación de la “Política Nacional de Educación en ciclos de 6, 3, 3 y 4 años” para toda Nigeria. A su vez, esta política provocó un sinnúmero de reformas en los contenidos de los planes de estudios de la enseñanza primaria, secundaria, postsecundaria y superior.

En la conferencia se formularon en total 65 recomendaciones relativas a la orientación que debía seguir la educación en Nigeria para formar alumnos más capaces. La Conferencia Nacional sobre el Currículo de 1969 representó el primer intento a escala nacional para cambiar la orientación impuesta por el colonialismo al sistema educativo nigeriano y fomentar la conciencia e independencia nacionales mediante la educación.

Reformas en la formación del profesorado

Las reformas de Fafunwa en la formación de los docentes nigerianos fueron radicales e innovadoras. Su fervor de pionero se puso de manifiesto una vez más cuando lideró a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Nigeria (Nsukka) en la formación de la primera promoción de graduados en pedagogía. Los programas de enseñanza dispensados en esa facultad dieron como resultado la formación de un profesorado de secundaria con alta calificación profesional, que estaba dotado de sólidos conocimientos teóricos y prácticos de pedagogía y dominaba los contenidos académicos de dos disciplinas conexas de letras, ciencias o ciencias sociales.

Antes de que Fafunwa emprendiese su labor de pionero de las reformas, la práctica tradicional consistía en graduar a los profesores en una disciplina distinta de la pedagogía y formarlos posteriormente durante nueve meses para que se hicieran acreedores a un diploma pedagógico. Fafunwa estimó que este procedimiento era sumamente inadecuado para proporcionar una formación pedagógica conveniente a los profesores graduados. Su innovación en este ámbito continúa siendo hoy en día el modelo general seguido por todas las universidades nigerianas que dispensan programas de enseñanza para graduarse en pedagogía. Esa innovación marcó un hito en la historia de la formación de docentes en Nigeria.

Fue también en Nsukka donde creó los programas de formación para maestros de primaria durante las vacaciones de verano. Aunque en los últimos años estos programas de formación han ido revistiendo formas muy diversas en todo el país, el objetivo inicial señalado por Fafunwa sigue siendo el mismo: mejorar las competencias pedagógicas de los maestros nigerianos.

En Nsukka, Fafunwa tuvo que librar un arduo combate para lograr que mejorara la condición de los profesores poseedores del certificado de docencia de segundo grado y se les permitiera el acceso al programa de licenciatura. Hasta entonces, el sistema colonial británico

había considerado que la calificación profesional de los maestros de ese grado era muy insuficiente para admitirlos en los estudios de licenciatura. El experimento funcionó y actualmente casi todas las universidades de Nigeria han adoptado esta innovación progresista y de amplias miras.

Fafunwa fue también el primero en promover la creación y expansión del programa de formación de docentes para la obtención del Certificado de Educación de Nigeria (NCE). Este programa comenzó con la realización de un curso de dos años para los poseedores del certificado de docencia de primer grado y de otro de tres años para los titulares del certificado de segundo grado. En un principio, este programa tenía por objetivo formar docentes para el nivel intermedio de la enseñanza secundaria. Se crearon numerosas escuelas normales para formar profesores titulados con el NCE, y posteriormente se previó que la calificación sancionada por este título sería la mínima exigida para ejercer la enseñanza en los centros docentes nigerianos.

En su contribución al libro titulado *A philosophy for Nigeria education* [Principios para la educación en Nigeria], que fue publicado en 1972,⁸ Fafunwa decía lo siguiente:

En conclusión, puedo reiterar que la formación del profesorado está íntimamente relacionada con el sempiterno problema de la falta de recursos humanos con formación profesional en Nigeria, y por eso tiene repercusiones en los aspectos sociales, políticos y económicos de nuestra vida. La profesión docente tiene más influencia que cualquier otra en la vida de casi todos los ciudadanos, ya sean estudiantes, padres, tutores, administradores o planificadores. Tratar a los docentes con frivolidad y despreocupación sistemáticas equivale a condenar nuestro futuro al fracaso. Un docente escasamente formado y poco fiable formará probablemente médicos, doctores, arquitectos y profesores de escasas dotes profesionales. Los servicios de los docentes son indispensables para un país, porque su influencia en la vida de la juventud nigeriana y, por consiguiente, en el futuro de la nación, es muy superior a la de cualquier otro grupo profesional (págs. 96-97).

Uno de los anhelos más fervientes de Fafunwa era lograr el reconocimiento profesional de los docentes. Durante decenios, el profesorado nigeriano había luchado por obtener ese reconocimiento en el plano jurídico. Fafunwa tomó parte en este combate.

En el marco de su cruzada por el reconocimiento profesional de la actividad docente, presentó en marzo de 1992 al Consejo de Ministros, encabezado por el presidente, el proyecto de creación del Consejo de Registro de la Profesión Docente. Fafunwa ocupaba entonces el cargo de ministro de Educación de Nigeria, lo cual le brindó una oportunidad excepcional para la presentación de ese proyecto.

Entre las principales funciones asignadas al Consejo de Registro del Profesorado, figuraba la formación de profesores de calidad y el mantenimiento de normas mínimas en todas las instituciones dedicadas a la formación de docentes de todas las categorías. Además, el Consejo debía empezar a elaborar una política común en materia de formación del profesorado y determinar quiénes debían ser considerados docentes profesionales, así como establecer y revisar, cuando fuese oportuno, las normas relativas a los conocimientos teóricos y prácticos que debían poseer las personas que aspirasen a ser miembros de la profesión

docente. Asimismo, estaba previsto que se crearía y llevaría un registro de personas habilitadas para ejercer la docencia.

El Consejo de Ministros aprobó la instauración del Consejo de Registro de la Profesión Docente y el decreto de aplicación correspondiente fue promulgado en 1993. Sin embargo, varios años más tarde el Consejo todavía no se había establecido.

Creación de nuevos centros de educación

En 1975, Fafunwa lanzó la idea de establecer “grupos de reflexión” en Nigeria para que los ciudadanos deliberasen y elaborasen decisiones sobre cuestiones importantes que entonces estaban muy de actualidad, por ejemplo la inflación, la creación de empleos, la educación –en especial, la Educación Primaria Universal–, el transporte aéreo, la saturación de la circulación de vehículos y la seguridad vial, la política internacional, los servicios sanitarios, la producción agraria, la política salarial, las organizaciones juveniles de educación cívica, etc. En 1976, el gobierno federal creó un “grupo de reflexión” denominado Centro de Elaboración de Políticas Nacionales (NPDC, por *National Policy Development Centre*) para que asesorara a los poderes públicos reevaluando las políticas ya existentes y apreciando la evolución de las decisiones más recientes. Fafunwa fue nombrado inmediatamente presidente del consejo asesor formado por diez personas. En julio de 1997, este consejo organizó conjuntamente con el Ministerio Federal de Educación una conferencia sobre la disciplina en los centros docentes, a la que asistieron 300 directores de escuelas secundarias procedentes de los 19 estados que componían entonces la Federación. La conferencia se centró en el examen de los factores sociales, ambientales y psicológicos vinculados a la falta de disciplina y la anarquía en las escuelas. Para los directores de las escuelas, el informe elaborado por la conferencia se convirtió en el elemento básico de referencia para tratar los problemas de disciplina.

En 1979, el NPDC se transformó en el Instituto Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (NIPSS, por *National Institute for Policy and Strategic Studies*), que fue instalado en Kuru, no muy lejos de Jos. Una de las personalidades que ocupó el cargo de director general del NIPSS, el ex mayor general Charles Ndiomu, dijo en una ocasión: “El Instituto Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos es hijo del Centro de Elaboración de Políticas Nacionales (grupo de reflexión).”⁹

En 1984, el gobierno federal creó el Grupo de Estudios Fafunwa sobre financiación de la educación. El informe elaborado por este grupo fue el basamento en el que se fundaron las decisiones ulteriores en materia de financiación de la educación, y más concretamente de la enseñanza primaria. Entre las ventajas que el informe aportó al sistema educativo nigeriano se pueden mencionar: la mejora en el pago de salarios y subsidios a los docentes de la enseñanza primaria; la creación de la Comisión Nacional de Educación Primaria en 1988, que fue presidida por el propio Fafunwa; y la creación de dos importantes organismos

gubernamentales, la Comisión Nacional de Facultades de Educación y el Ministerio Federal de Ciencia y Tecnología.

El 29 de diciembre de 1989, Fafunwa fue nombrado ministro de Educación de la Federación. En 1990, en uso de las atribuciones de su cargo, creó la Comisión Longe para la Revisión de la Educación Superior. A este respecto, es menester recordar que la última comisión de carácter nacional sobre educación había sido la Comisión sobre el Certificado de Estudios Secundarios y la Enseñanza Superior, más conocida por el nombre de Comisión Ashby. El informe de esta comisión fue aprobado en 1960 y desde entonces servía de guía para la reflexión sobre los recursos educativos del país, así como para su planificación y desarrollo global. Con el tiempo, este informe quedó superado por los acontecimientos y en 1989 ya no respondía en lo fundamental a los requerimientos de los nigerianos. De ahí la necesidad de crear otra comisión sobre la educación superior. La Comisión Longe examinó la cuestión de la consolidación de las instituciones existentes y su futuro desarrollo en el siguiente decenio y más allá, así como el riesgo de que proliferasen las instituciones de educación superior. También examinó la cuestión de los recursos disponibles en el futuro y la labor que sería menester efectuar para adaptarse a la estructura y los esquemas de desarrollo de la economía nacional. Hoy en día, las recomendaciones de la comisión aceptadas por el gobierno siguen ejerciendo una influencia considerable en distintos aspectos de la educación superior en Nigeria.

Como ministro de Educación, Fafunwa creó seis unidades dependientes de su ministerio, entre 1991 y 1992. En 1991, el gobierno federal estableció en Badagry (estado de Lagos) la “Aldea nigeriana de lengua francesa” para satisfacer fundamentalmente las necesidades de los estudiantes de francés procedentes de todas las universidades y escuelas normales de Nigeria. Desde entonces, la “Aldea” se ha convertido en un centro de alto nivel dedicado a la promoción de la enseñanza del francés en Nigeria y en el conjunto del África Occidental de habla inglesa.

El 17 de diciembre de 1992, Fafunwa fundó el Instituto Nacional de Planeamiento y Administración de la Educación, que se instaló en la localidad de Ondo. Las perspectivas y funciones de este instituto son múltiples, habida cuenta de que sirve de centro de formación, investigación, acopio y difusión de datos, y consultas. El Instituto Nacional de Lenguas, creado ese mismo año en Aba, sigue siendo un dinámico centro de enseñanza, aprendizaje e investigación de los idiomas de Nigeria. Este instituto fomenta la elaboración y publicación de materiales pedagógicos como libros, periódicos y medios auxiliares de instrucción para los centros de enseñanza primaria y secundaria, y también para los programas de alto nivel de la educación superior. También en 1992 se crearon la “Aldea nacional de lengua árabe”, en la localidad de Gamboru (estado de Bornu), un centro muy activo dedicado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe, así como a la investigación y el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación (NBEM, por *National Board for Educational Measurement*), que

en la actualidad se halla ubicado en Minna (estado de Níger). Este consejo asume la responsabilidad de organizar los exámenes del primer ciclo de secundaria en los colegios del gobierno federal, así como la prueba selectiva denominada Examen Nacional Común de Ingreso, que permite ingresar en los colegios federales. También organizó el Examen para el Certificado de Segundo Ciclo de Enseñanza Secundaria en la convocatoria de mayo-junio de 2000. En un principio, desempeñaba esta tarea el Consejo de Exámenes de África Occidental, pero para aliviar su carga de trabajo, el gobierno federal se la ha asignado al NBEM.

El Consejo Nacional de Exámenes Técnicos y Comerciales fue creado en 1992 y se instaló en la localidad de Benin (estado de Edo). Este consejo se encarga de examinar a los estudiantes que han completado los programas de enseñanza técnica y comercial dispensados en centros docentes postprimarios. El Consejo organiza los exámenes finales de esos estudiantes por cuenta de la Royal Society of Arts y la City and Guilds.

Fafunwa creó también el Banco de la Educación para sustituir al Consejo de Préstamos a Estudiantes, que había experimentado dificultades para recuperar las cantidades prestadas. Fafunwa adujo que se debía encomendar a los bancos la responsabilidad de cobrar las deudas, habida cuenta de que son las instituciones que mejor saben cómo hacerlo. No obstante, dio instrucciones para que los tipos de interés se mantuvieran a un nivel muy bajo y para que se liberalizaran las condiciones de pago. El banco está ubicado en Abuja, la capital federal.

Un hombre clarividente

Fafunwa ha publicado trabajos que son apreciados y ampliamente leídos en Nigeria y el extranjero. La extensa serie de sus publicaciones comprende libros, monografías, actas de conferencias, artículos para revistas, informes técnicos y artículos periodísticos sobre temas muy variados, entre los que podemos mencionar lo siguientes: ciencias y matemáticas, educación general y técnica, educación en lengua materna, formación de docentes, educación relativa a estudios sociales, currículo e instrucción, tecnología para la educación, historia de la educación, administración e inspección educacionales, etc. Todas sus publicaciones no sólo son una fuente de inspiración y estímulo, sino que han revolucionado en las últimas cuatro décadas la teoría y la práctica de la elaboración y aplicación de la política educativa en Nigeria. Fafunwa ha recibido numerosas distinciones y premios nacionales e internacionales.¹⁰ Desde que hizo su entrada en la escena de la educación en la década de 1950, prácticamente ningún sector de la enseñanza, ya fuese preescolar, primaria, secundaria o superior, escapó a la influencia de sus ideas innovadoras. Fafunwa asumió en el pleno sentido de la palabra la labor de imprimir un nuevo rumbo a la educación en Nigeria para adaptarla más estrechamente a nuestra era científica, pero sin desligarla de las hondas raíces del pasado del país. Supo asimismo dar pruebas de valor, fe, inteligencia y sabiduría; y estas virtudes fueron y son las fuentes de su ascendiente. Será recordado y reconocido por su papel

fundamental en el paso de las ideas teóricas a la realidad profunda, es decir, por haber logrado aplicar los principios a la práctica.

Fafunwa siempre será recordado por ese hito histórico que fue la Política Nacional de Educación. Importa señalar que ningún otro nigeriano ha ejercido en su país una influencia tan profunda como la suya en la elaboración de políticas para la educación. Fafunwa ha tenido una visión de la educación para Nigeria y ha combatido por crear las condiciones que permiten actualizar esa visión, que en definitiva ha iluminado el panorama de la educación en su país.

Notas

1. El profesor Aliu Babatunde Fafunwa cumplió 79 años el 23 de septiembre de 2002.
2. A.B. Fafunwa, *Up and on: a Nigerian teacher's odyssey* [Altibajos: odisea de un docente nigeriano], Lagos, West African Publishers Ltd., 1990, pág. 48.
3. Babatunde Ipaye, *The Fafunwa phenomenon in Nigerian education* [El fenómeno Fafunwa en la educación nigeriana], Lagos, Printserve Ltd., 1996, pág. 21. Texto de la primera conferencia anual de la Fundación Fafunwa para la Educación.
4. A.B. Fafunwa, *op. cit.*, pág. 20.
5. A.B. Fafunwa, J.I. Macauley y J.A.F. Sokoya, compiladores. *Education in mother tongue: the Ife primary research project, 1970-1978* [Educación en lengua materna: el proyecto de investigación de enseñanza primaria en Ife, 1970-1978], Ibadán, Nigeria, University Press, 1989, pág. 10.
6. A.B. Fafunwa, *Memoirs of a Nigerian minister of education* [Memorias de un ministro de educación nigeriano], Lagos, Macmillan, 1998, pág. 33.
7. A.B. Fafunwa, *New perspectives in African education* [Nuevas perspectivas en la educación africana], London, Macmillan, 1967, págs. 51-52.
8. A. Adaralegbe, compilador, *A philosophy for Nigeria education: report of the national curriculum conference* [Principios para la educación en Nigeria – Informe de la Conferencia sobre el Plan de Estudios Nacional], Lagos, Heinemann Educational Books Nig. Ltd., 1972, págs. 96-97.
9. A.B. Fafunwa, *Memoirs of a Nigerian minister of education* [Memorias de un ministro de educación nigeriano], *op. cit.*, pág. 49.
10. Fafunwa ha recibido numerosas recompensas por su labor dentro y fuera de Nigeria. Ha sido director de la Misión para el Estudio Comparado de la Educación Africana en África Oriental y Central (1966); miembro internacional de la Comisión de Kenya sobre Formación de Docentes (1966-1968); miembro internacional de la Comisión de Sierra Leona sobre Educación Superior (1969-1970); copresidente del Taller sobre Ciencia de la Educación Primaria en África del Centro de Desarrollo de la Educación, Newton, Massachusetts (1963-1966); miembro de la Comisión de la UNESCO para la Revisión de la Educación Universitaria en Liberia (1975); consultor del Taller sobre Formación de Maestros en la Utilización de las Lenguas Africanas, Monrovia, Liberia (1983), Togo (1984) y Kenya (1987); mención honorífica especial del Día de los Fundadores por Estudios Sobresalientes, Universidad de Nueva York (1956); premio del Libro Franklin para Contribuciones Excepcionales al Desarrollo de la Educación, Nueva York (1976); medalla de Servicios Distinguidos en la Educación del Colegio de Docentes de la Universidad de Columbia, Nueva York (1973); premio a las Realizaciones de Ex Alumnos Distinguidos de la Escuela de Educación de la Universidad de Nueva York (1982); miembro de honor del Consejo Internacional de la Educación para la Enseñanza, Washington, D.C. (1983); doctor *honoris causa* por la Universidad de Nigeria (Nsukka) (1986); doctor *honoris causa* por la Universidad Obafemi Awolowo de Ile-Ife (1987); premio al Mérito Nacional Nigeriano (1989); ministro de Educación de la Federación de Nigeria (1989-1993); miembro de la Asociación de Profesores de Ciencias de Nigeria (1990), y miembro de la Academia Nigeriana de Educación (1990).

Selección de obras de Aliu Babatunde Fafunwa

- Fafunwa, A.B. 1967. *New perspectives in African education* [Nuevas perspectivas en la educación africana]. Londres: Macmillan Education Ltd.
- . 1971. *A history of Nigerian higher education* [Una historia de la educación superior en Nigeria]. Londres: Macmillan Education Ltd.

- . 1974. *History of education in Nigeria* [Historia de la educación en Nigeria]. Londres: George Allen & Unwin.
- Fafunwa, A.B.; Aisiku, J.U., compiladores. 1982. *Education in Africa* [Educación en África]. Londres: George Allen & Unwin.
- Fafunwa, A.B.; Macauley, J.I.; Sokoya, J.A.F., compiladores. 1989. *Education in mother tongue: the Ife primary education research project, 1970-1978* [Educación en lengua materna: el proyecto de investigación de enseñanza primaria en Ife, 1970-1978]. Ibadán, Nigeria: University Press.
- Fafunwa, A.B. 1990. *Up and on: a Nigerian teacher's odyssey* [Altibajos: odisea de un docente nigeriano]. Lagos: Macmillan Education Ltd.
- . 1998. *Memoirs of a Nigerian minister of education* [Memorias de un ministro de educación nigeriano]. Lagos: Macmillan Education Ltd.
- . 1998. *Sense and non-sense in Nigerian education* [Sensatez e insensatez en la educación nigeriana]. Conferencia pronunciada con motivo de la atribución del premio al Mérito Nacional Nigeriano, Abuja, Umanity International Co. Ltd.

Obras sobre Aliu Babatunde Fafunwa

- Aladejana, A.I.; Alao, K. 1993. *Aliu Babatunde Fafunwa: his educational philosophy and contributions to Nigerian education* [Aliu Babatunde Fafunwa: sus principios educativos y sus contribuciones a la educación nigeriana]. Lagos: Academy Press PLC.
- . 1996. Fafunwa's contributions to teacher education reforms in Nigeria [Las contribuciones de Fafunwa a las reformas de la formación de docentes en Nigeria]. *En: International year book 1996: proceedings of ICET*. Amman: Jordania.
- Enoh, A.O. 1996. Aliu Fafunwa. *En: Enoh, A.O., (comp.). Main currents in Nigerian educational thought* [Corrientes principales del pensamiento pedagógico nigeriano]. Jos, Nigeria: Midland Press (Nigeria) Ltd.
- Ipaye, B. 1996. *The Fafunwa phenomenon in Nigerian education* [El fenómeno Fafunwa en la educación nigeriana]. Texto de la primera conferencia anual de la Fundación Fafunwa para la Educación, Lagos, Printserve Ltd.

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

BELARRÚS

Sr. Yury Zagoumenov

National Institute of Education

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.