

# PERSPECTIVAS

revista trimestral  
de educación comparada

NUMERO CIENTO VEINTIOCHO

## 128

***DOSSIER***

LA EDUCACION,  
¿UN PUENTE PARA  
EL DIALOGO EUROARABE?

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXIII, n° 3, diciembre 2003

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXIII, n° 4, diciembre 2003

---

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

Una política educativa sostenible para mejorar  
la calidad de la humanidad

*Arief Rachman*

## **DOSSIER: LA EDUCACION, ¿UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?**

Introducción al *Dossier*

*Aziz Hasbi*

Estrategia interregional “aprender a vivir juntos”:  
una iniciativa que se abre camino

*Fatma Tarhouni  
y Traugott Schöfthaler*

¿Qué papel corresponde a la educación?

*Abdeljalil Akkari*

La historia del arabismo en Hungría

*Miklós Maróth*

La enseñanza tradicional árabe de la medicina  
y su relación n la práctica europea

*Yaqoub Ahmed Al-Sharrah*

El Islam en los textos escolares de Alemania:  
ejemplos de la geografía y la historia

*Nese Ihtiyar*

La enseñanza técnica en el contexto del diálogo euroárabe

*K.E. Shaw*

## TENDENCIAS/CASOS

Los problemas de los hijos de inmigrantes en Europa:  
el caso turco

*Ali Arayici*

Nacionalismo, educación y competencias básicas

*Jaume Sarramona López*

## PERFILES DE EDUCADORES

Hilda Taba (1902-1967)

*Edgar Krull*

Índice del volumen XXXIII, 2003

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

*Versión original: inglés*

*Arief Rachman (Indonesia)*

Presidente ejecutivo de la Comisión Nacional Indonesia para la UNESCO; profesor del Departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Yakarta; presentador de televisión; asistente del Ministro de Educación Nacional sobre problemas de la juventud. Licenciado en letras en la Universidad de Nueva Zelanda y titular de una maestría y un doctorado en educación por la Universidad Estatal de Yakarta. Anteriormente ocupó entre otros cargos el de formador de docentes, miembro del Parlamento y profesor en la Academia de Policía. Participó en numerosas reuniones internacionales y es autor de varios artículos sobre la educación, la cultura y la paz. Correo electrónico: [arief@kniu.org](mailto:arief@kniu.org)

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

### UNA POLITICA EDUCATIVA

### SOSTENIBLE PARA MEJORAR

### LA CALIDAD DE LA HUMANIDAD

*Arief Rachman*

En este breve artículo se entiende por *política educativa sostenible* la que considera a la educación como elemento de una doctrina pedagógica que enseña todos los valores humanos a los individuos o grupos en función de sus necesidades y de su entorno cultural real. Utiliza de un modo complementario y equilibrado la experiencia y el pensamiento racional de los destinatarios según sus distintos niveles de madurez por conducto de los organismos educativos existentes, con la meta última de que puedan llevar una vida feliz.

#### **Los seres humanos en relación con su entorno**

Todo lo que existe forma parte de un universo interdependiente. Todos los seres vivos dependen unos de otros para su existencia, bienestar y desarrollo. En la relación con su medio, los seres humanos tienen una ecología propia que interactúa con la ecología social y planetaria. La educación es un instrumento eficaz para mejorar el entorno a fin de acrecentar la calidad de vida mostrando a la humanidad cómo mantener relaciones armoniosas con el medio ambiente. Por consiguiente, la educación debería inculcar valores éticos relativos a este último.

## **El objetivo de la educación sostenible**

Desde este punto de vista, el objetivo de la educación es formar individuos que son miembros de diversos grupos sociales, como la familia, la comunidad y el mundo, y también posibles líderes -como se indica en cada religión- de la preservación del planeta para que se convierta en un mejor lugar en el que vivir.

### **LA APLICACION DE UN ENFOQUE HOLISTICO DE LA EDUCACION**

Un enfoque holístico de la educación alentaría a las personas a vivir en armonía con la naturaleza y a integrarse estrechamente en su entorno, lo cual también se aplica a toda la comunidad. No se puede separar a los seres humanos de su medio. La educación debería abarcar la naturaleza humana y la naturaleza del universo en un mismo conjunto. Los actos que dañan el medio ambiente nos afectan directa o indirectamente también a nosotros, razón por la cual deberíamos ser responsables de su preservación. Nuestra relación con el entorno debería enseñarnos a reparar la destrucción ecológica causada por los seres humanos y a velar para que se logre un equilibrio en el ecosistema. Este tipo de educación debería por ende ser de carácter holístico y aplicar una metodología activa dirigida a la persona en su totalidad para ayudarla a mantener la armonía entre los sentidos, los sentimientos, el intelecto y la intuición. No debería confundirse con el tipo de enseñanza que hace hincapié en el conocimiento. El enfoque holístico nos revela de qué modo cada situación nos brinda la oportunidad de aprender y propicia el desarrollo de la autoeducación. Revestirán igual importancia el contexto mundial y el particular de cada situación.

El contenido de la educación holística debería centrarse en la simplicidad, la cooperación, los valores humanos y los conocimientos generales, antes que en los conocimientos especializados, y considerar los materiales didácticos como instrumentos al servicio de los valores fundamentales. Así, pues, un enfoque holístico tiene por objeto despertar y desarrollar la intuición y los sentidos con la fuerza de la lógica.

El objetivo de una educación holística es alcanzar un equilibrio entre estas funciones psíquicas. Se interesa por la salud física, junto con el equilibrio emocional y mental y el despertar y la preservación de los valores humanos. Por lo que se refiere al cerebro, lo anterior correspondería a un equilibrio entre sus hemisferios derecho e izquierdo. Otra ventaja del enfoque holístico es que preserva la paridad entre la masculinidad y la feminidad.

## ALGUNOS FACTORES CULTURALES QUE INFLUYEN EN LA EDUCACION

La educación forma parte de la cultura. Por consiguiente, cuando se elaboran políticas educativas de un país se han de tener en cuenta los factores culturales. Algunos de éstos experimentan constantes modificaciones, como

- las necesidades y aspiraciones de las personas;
- los conocimientos teóricos y prácticos;
- la creatividad y la capacidad;
- las lenguas habladas;
- las pautas de migración
- los cambios efectuados en el medio ambiente;
- las transferencias de tecnología y las comunicaciones interculturales.

Entre los que constituyen factores de continuidad en la comunidad, como las tradiciones y creencias, figuran:

- el sistema de valores;
- las normas éticas y espirituales;
- los estilos de vida;
- las maneras de pensar;
- las costumbres;
- los hábitos;
- la creatividad estética;
- las ceremonias religiosas e históricas;
- algunas formas de patrimonio inmaterial.

### **Instituciones encargadas de la educación**

La educación desempeña un papel esencial cuando la satisfacción de las necesidades de aprendizaje está vinculada con los imperativos sociales, cuando la enseñanza es pertinente y se asimila plenamente y cuando el aprendizaje es eficaz y sostenido. En esa situación, se considera a los educandos como arquitectos y constructores de sus propios procesos de aprendizaje, que reconocen la utilidad de las aptitudes prácticas en el transcurso de su vida diaria. En este sentido, la educación no es mera escolaridad, sino que favorece la existencia de otras formas de institución educativa. Son por lo menos tres las instituciones responsables de

la educación: la familia, la escuela y la comunidad, que deberían trabajar de consuno, de modo complementario e interdependiente.

#### LA FAMILIA COMO INSTITUCION EDUCATIVA EFICAZ

En toda sociedad, los niños durante su primera infancia deben aprender a ajustarse más o menos a una serie de normas culturales e ideas acerca del bien y el mal basadas en lo que, a juicio de los adultos de la familia, resulta aceptable o inaceptable. Los primeros cinco o diez años de vida representan el entorno más formativo para el niño en la familia, gracias a la cual se alcanzarán muchos de los objetivos de la educación, puesto que la inteligencia está más estrecha y claramente asociada a las circunstancias del hogar. Gran parte del aprendizaje se efectúa en situaciones que los padres no pueden considerar como educativas. El aprendizaje es global y todas las experiencias del niño son instructivas. Habría que equilibrar en la familia los procesos naturales y los de carácter educativo.

Cada niño nace con más o menos posibilidades según los individuos. Algunos son maleables y otros parecen más resistentes a las influencias circundantes. La configuración de la inteligencia desde el punto de vista de los conocimientos y aptitudes estará considerablemente determinada primero por el hogar y luego, de modo más estructurado, por la escuela. El niño necesita un sólido apoyo de sus padres para hacer frente al inmenso ajuste al que debe proceder y comprender la importancia de alcanzar el objetivo que se debe lograr. Bien administrado, este apoyo ayuda a los niños a adquirir aptitudes positivas y fructuosas para la vida diaria, que le proporcionarán modalidades de respuesta positivas y eficaces, de utilidad a lo largo de su vida. Si el niño no recibe ese apoyo, si el entorno es demasiado protector o la enseñanza impartida no se adapta a su nivel de madurez, ello puede restarle capacidad para hacer frente a los problemas y tareas a que habrá de responder más adelante.

#### LA ESCUELA ES LA MEJOR INSTITUCION EDUCATIVA

La escuela desempeña un papel fundamental e indispensable en la educación. Habría que hacer hincapié en el contenido de la enseñanza de los valores humanos, sobre todo en las cuestiones morales, como se indica en la Declaración Universal de Derechos Humanos. En la escuela se deberían adquirir por lo menos tres componentes de la educación moral:

- La educación moral como medio para inculcar o transmitir un conjunto de valores, creencias, actitudes, normas, hábitos, aptitudes y capacidades.

- La educación moral como forma de experiencia vivida que se produce en determinados tipos de contextos; este aspecto se ha de asimilar más que aprender.
- La educación moral como conjunto de procedimientos o instrumentos destinados a ayudar a los jóvenes a tratar cuestiones morales (pensamiento crítico, indagación ética, intenciones, motivos, etc.).

La educación moral se debería impartir tanto en el hogar como en el entorno escolar. Las escuelas pueden y deben incluir en sus planes de estudios cuestiones de fondo referentes a los valores morales, el respeto de normas, hábitos, creencias y disposiciones, además de abarcar las leyes y teorías científicas, las obras literarias y artísticas, etc. Deberían incorporar en las lecciones diarias prácticas que permitan a los estudiantes adquirir experiencia en calidad de agentes morales, del mismo modo que integran en las lecciones elementos que les permiten adquirir aptitudes artísticas, realizar operaciones matemáticas, etc. Además, deberían preparar a los estudiantes y darles autonomía para reflexionar sobre los valores morales, vincular lo que piensan y creen con lo que dicen y hacen, practicar la indagación ética junto con la indagación artística, la investigación científica, etc. Se debería fomentar la cultura escolar de modo que se convirtiera en un componente importante en la preservación formal del desarrollo humano.

Más allá de lo anterior, las escuelas son las instituciones más adecuadas para constituir un refugio seguro del aprendizaje, no sólo por lo que se refiere al desarrollo académico, sino también con miras al desarrollo psicológico y social, complementando el aprendizaje en la familia. Las escuelas no deben impartir una enseñanza contradictoria con los valores de la familia y la cultura de la sociedad. Si se reconoce la importante función que pueden cumplir las escuelas contribuyendo al desarrollo personal y a la adquisición de aptitudes para una vida sana y para la vida diaria, se deberán realizar esfuerzos renovados a fin de mejorar la educación facilitada en el medio escolar.

#### LAS TAREAS COMPLEMENTARIAS DEL HOGAR, LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

El hogar, la escuela y la comunidad son las tres instituciones educativas que se complementan mutuamente en la educación tendiente al desarrollo personal. El entorno familiar y el medio escolar interactúan, es decir que lo que sucede en uno influye en lo que ocurre en el otro. Por consiguiente, habrá que reunir el hogar y la escuela, que deberían ejercer conjuntamente sus funciones complementarias, por ejemplo mediante asociaciones de padres y docentes. A este

respecto, los padres y los docentes deberían asumir tareas distintas pero complementarias. Las madres y los padres tienen un vínculo más estrecho y profundo con sus hijos que el docente, pues los conocen más íntimamente y poseen un conocimiento más exhaustivo de sus primeros años de desarrollo. Los docentes, que tendrían que conocer la psicología infantil, deberían ser capaces de ver objetivamente a cada niño y situarlo en el contexto de su experiencia más amplia. Por ser la única organización social que tiene posibilidades de contacto con todos los niños y sus familias, la escuela ocupa un lugar clave en la comunidad, situación que se debería explotar y reforzar. La propia escuela es una comunidad de adultos y niños que comparte diversas relaciones mutuas. Habría que ampliar esta experiencia a la comunidad circundante integrando a la escuela en su propia comunidad.

### **Estrategias para mejorar en el futuro la política educativa**

Antes de pronunciarnos sobre las estrategias para mejorar la educación en el futuro, debemos conocer los problemas y tareas que enfrenta la educación en la actualidad y que afectan a los jóvenes, por ejemplo: la exclusión y la marginación; la presión de la mundialización; el uso y la expansión de las nuevas tecnologías de la información; las repercusiones de la urbanización; la desigualdad entre los sexos; la injusticia a nivel del poder político; el VIH/SIDA; los conflictos comunitarios; la pornografía, etc. Por consiguiente, en el futuro la educación debería redundar en beneficio de los jóvenes en sus diversas comunidades tomando en cuenta los siguientes aspectos: la economía (pobres y ricos); las condiciones geográficas (zonas urbanas, rurales o remotas) y la igualdad entre los sexos (muchachos y muchachas) teniendo presente al mismo tiempo los aspectos nacionales e internacionales. Las siguientes estrategias pueden contribuir a que las escuelas aporten una respuesta más adecuada a las necesidades de los jóvenes en el futuro:

1. Esclarecer lo que se entiende por educación lograda (el proceso natural y el proceso educativo que permiten forjar una fuerte personalidad en los planos espiritual, emocional, intelectual y social).
2. Definir, elaborar y difundir modelos de establecimientos de enseñanza que promuevan conocimientos, competencias y valores adecuados tanto para las condiciones locales como para los problemas que se plantean en la sociedad en general.
3. Promover vínculos entre la escuela, los padres y la comunidad para que ésta se sienta más identificada con la educación de sus hijos.



4. Velar por incluir en la educación una formación profesional que permita adquirir aptitudes para la vida diaria que correspondan a los intereses de los estudiantes y a sus necesidades, con miras a su supervivencia y desarrollo saludable.
5. Mejorar los sistemas de formación de los docentes y de apoyo a ellos a fin de incrementar sus capacidades como educadores y modelos, así como su aptitud para prestar asistencia a los estudiantes.
6. Impartir una enseñanza equilibrada a los alumnos en función de que vivan en zonas urbanas o rurales, regiones remotas, comunidades pobres o ricas, o pertenezcan a grupos desfavorecidos.
7. Procurar poner término a la exclusión social integrando a los jóvenes desamparados o que viven en circunstancias de violencia, proponiendo nuevas oportunidades de aprendizaje a los alumnos que hayan abandonado tempranamente la escuela y posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida a los jóvenes empleados o desempleados.
8. Mejorar el nivel académico y la situación financiera de los docentes.
9. Mejorar el contenido de los currículos, así como los libros de texto y los materiales didácticos.

### **Cooperación entre las partes interesadas en la educación**

Para que se puedan poner en práctica estas estrategias, debería establecerse una cooperación en cuyo marco estuviesen adecuadamente distribuidas las distintas funciones entre las partes interesadas en la educación: el Estado, los organismos competentes de las Naciones Unidas, las organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales.

#### **LA FUNCION DEL ESTADO**

El Estado debería dar prioridad al mejoramiento de las políticas educativas orientadas a incrementar la calidad de la humanidad. Por consiguiente, habría que integrar en todas las formas de desarrollo el desarrollo de la educación, que no se debería separar de la doctrina pedagógica ni de la cultura de la población, ya que todo desarrollo es, a decir verdad, desarrollo humano, tanto individual como colectivo, y repercute en todas las regiones del mundo. Para promover un desarrollo sostenible favorable a la vida humana, el desarrollo humano debería incorporar las oportunas dimensiones culturales. Ningún país puede alcanzar

ese fin por sí solo y es misión de las numerosas organizaciones internacionales existentes, entre ellas las del sistema de las Naciones Unidas, prestar asistencia a los países en sus distintas etapas del desarrollo.

#### EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Una de las misiones de las Naciones Unidas, según su Carta, consiste en fomentar la cooperación internacional para resolver problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario. Las Naciones Unidas han asumido la tarea de fomentar el progreso social y económico en el plano mundial debido a las disparidades del desarrollo en las distintas partes del mundo. Por consiguiente, deberían desempeñar un papel preponderante en la mejora de todos los tipos de desarrollo, comprendido el de la educación, en los países en desarrollo y en los menos adelantados.

#### LA FUNCION DE LA UNESCO

Entre los organismos de las Naciones Unidas, la UNESCO es el que reconoce la importancia del papel de la cultura en el desarrollo y recalca la necesidad de integrar en éste dimensiones culturales. El Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural proclamado por las Naciones Unidas y el establecimiento de una Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo son iniciativas de la UNESCO. La UNESCO es uno de los organismos de las Naciones Unidas que más atención ha dedicado al desarrollo de la educación. La Organización ha ayudado a los Estados Miembros a orientar la elaboración y puesta en práctica de sus políticas mediante la cooperación intelectual, pero debería cooperar activamente con ellos sobre el terreno por conducto de sus Comisiones Nacionales, que cumplen la función de órganos de coordinación en cada país, a fin de que se reconozca y se aprecie más su labor.

#### EL PAPEL DE LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

Las organizaciones no gubernamentales deberían contribuir a la labor de los gobiernos en el mejoramiento del desarrollo de la educación. Habría, pues, que reconocer su existencia y hacerlas participar en actividades realizadas en colaboración. Deberían asimismo tener una clara orientación hacia la acción para apoyar la mejora del desarrollo de la educación en su país, trabajando de consuno con las autoridades públicas para fomentar la participación de

toda la población, en especial en el ámbito local, en el desarrollo de la educación. En estas actividades, deberían:

1. Conocer el área en que trabajan.
2. Comprender el nivel de conocimientos de la comunidad, la función social de hombres y mujeres en ella y las formas locales de su participación.
3. Elaborar planes junto con las comunidades locales para crear un entorno de aprendizaje.
4. Granjearse la confianza de la población estableciendo relaciones humanas de calidad.
5. Mantener debates a fondo con las personas, escuchar sus opiniones y comentarios, y darles a conocer los resultados de sus observaciones.
6. Trabajar por etapas con las comunidades locales en la definición y la ejecución de proyectos.

## Conclusiones

Al definir una política de educación sostenible, se debería realizar constantes actividades de cooperación entre las partes interesadas en la educación, estableciendo una sinergia. Las tareas y responsabilidades educativas deberían repartirse entre ellas en función de sus respectivos mandatos. Habría que recabar recursos financieros para las actividades programáticas definidas. Se debería instaurar una gestión cooperativa y coordinada entre ellas con asistencia de organismos de las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales interesadas en la educación. El enfoque de la educación debería ser holístico, situar a los educandos como agentes activos en su contexto social y natural, adaptarlos a sus necesidades y utilizar métodos interdisciplinarios y currículos diversificados. La educación moral debería ser el elemento esencial de la concepción de todos los programas educativos y habría que destacar la responsabilidad de la escuela en la enseñanza correspondiente mediante ejemplos de conducta ética por parte de docentes, estudiantes y administradores de escuelas. Los docentes, en particular, deberían ser modelos de buena conducta en la escuela.

## Bibliografía

- Can, P.; Cha, I.; Tamthai, M. 1997. *Philosophy and democracy in Asia* [Filosofía y democracia en Asia]. Seúl: Comisión Nacional de Corea para la UNESCO. (APPEND Philosophy series: volume 1).
- Comisión Nacional de Corea para la UNESCO. 1999. *Philosophy, culture and education: Asian societies in transition* [Filosofía, cultura y educación: las sociedades asiáticas en transición]. Seúl: KNCU.
- Rassekh, S.; Vaideanu, G. *The contents of education: a worldwide view* [El contenido de la educación: panorama mundial]. París: UNESCO, 1987.
- UNESCO. 1995. *Dimensión cultural del desarrollo: hacia un enfoque práctico*. París: UNESCO.

- UNESCO-APEID. 1999. *Secondary education and youth at the crossroads* [La enseñanza secundaria y los jóvenes en la encrucijada]. Bangkok.
- Wall, W.D. 1975. *Constructive education for children* [Una educación constructiva al servicio de los niños]. Londres/París: Harrap, UNESCO.
- Weil, P. 2003. *The art of living in peace: an education manual for a culture of peace* [El arte de vivir en paz: manual de educación para la cultura de paz]. París: UNESCO.

*Versión original: francés*

*Aziz Hasbi (Marruecos)*

Ex ministro, ex representante permanente del Reino de Marruecos ante las Naciones Unidas en Nueva York, ex presidente de la Universidad Hassan II-Aïn-Chock de Casablanca, profesor de la Universidad Mohamed V, Facultad de Derecho de Rabat. Correo electrónico: hasbi.aziz@caramail.com

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

### **INTRODUCCION AL DOSSIER**

---

*Aziz Hasbi*

---

*Tenemos el privilegio de publicar el artículo de Aziz Hasbi, presidente del Consejo del Consejo de la OIE, que constituye al mismo tiempo el Editorial y la Introducción al Dossier de este número de Perspectivas.*

Hoy en día es pertinente hablar nuevamente de “diálogo”, en un momento en que la cacofonía que reina en el mundo acredita más bien la polarización en torno al “choque de civilizaciones” (Huntington, 1997). Sin embargo, el diálogo nunca se ha interrumpido, aunque no siempre ha disfrutado del clima propicio necesario para cumplir la función que le ha sido asignada y que ha venido cambiando a lo largo de los siglos. Ahora bien, ¿en realidad se ha demostrado capacidad o voluntad de definir los objetivos y los medios para dialogar, salvo puntualmente y manipulando el diálogo en favor de designios unilaterales, sin crear verdaderamente un clima de buena fe y restablecer la voluntad de dialogar de igual a igual, ni encontrar soluciones duraderas a todos los problemas que atestiguan el fracaso del diálogo y la banalización de ese fracaso?

No obstante, es urgente establecer un diálogo para que nuestro mundo “acabado”, a falta de dispensar los frutos del progreso a todos sus habitantes, pueda por lo menos permitirles vivir y librarse de la geografía de la barbarie y del terror que se apoderan de nuestra vida cotidiana, cuando la tecnología ha juntado sus componentes de manera irreversible. La proximidad y la mediatización cada vez más transparente revelan la iniquidad y la injusticia de la distribución del bienestar material en el mundo, alimentando así quimeras y resentimientos. El mundo de la abundancia es, a la vez, objeto de deseo y de odio porque resulta inaccesible y acentúa la sensación de miseria de los que no pueden disfrutar de él, y les hace tomar conciencia brutalmente del fracaso de su modelo de desarrollo. Desde luego, el

desarrollo no es sólo material, pero será muy arduo convencer a quienes padecen necesidad y están dispuestos a enfrentar la muerte para alcanzar ese Eldorado cuyas ventajas y esplendores la industria publicitaria expone una y otra vez, cotidianamente.

Es preciso, pues, dialogar, en particular entre dos mundos, el árabe y el europeo, unidos por la historia y por una proximidad geográfica de la cual no pueden librarse. Ahora bien, no hay que tomarse a la ligera la necesidad de dialogar ni pervertirla mediante la práctica rutinaria y estéril del diálogo por el diálogo, que transpone sin discernimiento las artimañas de la negociación diplomática o del regateo comercial a todos los diálogos entre culturas y civilizaciones. Lamentablemente, el resultado ha sido el mismo: la impresión de victoria y derrota según qué potencia dominase en un momento dado. El diálogo que nos interesa y debería instaurar una coexistencia entre civilizaciones no puede reducirse a este juego, pues las civilizaciones son irreductibles a la hegemonía y la dominación resultantes de esta competencia en la cual hay un ganador y un perdedor.

¿Qué tipo de diálogo necesitamos? ¿Qué buscamos? ¿Qué importancia debemos conceder al vínculo educativo? ¿Constituye la educación un verdadero vínculo, un puente para el diálogo euroárabe? ¿Y de qué educación se trata? Los problemas con que tropezamos no se deben, pues, a una ausencia total de modalidades diversas de educación, suponiendo que ya se ha aclarado la relación entre éstas y la instrucción. Hoy en día, el mundo está bajo la férula de una explotación racional y de un terror instruido. La explotación siempre ha existido y siempre se la ha combatido. El terror ha sido su fiel compañero. Mas la toma de conciencia de sus efectos, ahora mediatizada simultáneamente y en todo el planeta, crea un clima difícil de manejar con meros votos piadosos o de conjurar mediante resoluciones condenadas a ser siempre infructuosas. Más inútil aún sería iniciar diálogos interminables, en los cuales los torneos oratorios se disputasen sin convicción referencias a valores cuya universalidad sólo experimenta de manera positiva una ínfima parte de la población de la Tierra. ¡Estamos en la era de la “globalización”!

A primera vista, el vínculo educativo parece ser un instrumento de gran utilidad, siempre y cuando esté subordinado a una estrategia común y “sincera” (¡palabra trillada!) de diálogo, que debería apoyarse en una metodología de definición del o de los objetivo(s) de ese diálogo y de interrogación sobre las causas del fracaso de las anteriores tentativas y, ¿por qué no?, de las categorías de pensamiento dominantes que lo han sostenido (¿o enmascarado?).

## Definir los objetivos del diálogo

Muchas declaraciones y proyectos parecen haber obtenido el acuerdo de los participantes oficiales u oficiosos en los diálogos euroárabes. No obstante, si bien dichos proyectos han creado puntualmente una esperanza de entendimiento para promover la coexistencia y el desarrollo en común, han tropezado con la ausencia de concreción o con las rigurosas condiciones impuestas y con su manipulación por parte del interlocutor más fuerte. Examinemos el caso más digno de interés, esto es, la Declaración de Barcelona del 27 y 28 de noviembre de 1995, que permitió sentar los principios de la nueva política de colaboración euromediterránea. En principio, se trata de una colaboración global y solidaria, que tiene por objeto instaurar, de forma multilateral, relaciones fundadas en concesiones recíprocas y que abarquen las dimensiones de la política y la seguridad. Esta política discrepa fundamentalmente con la cooperación que se practicaba antes de que se establecieran los nuevos acuerdos de asociación relacionados con la idea de una zona de libre comercio. La declaración de Barcelona se articula en torno a tres ejes:

- Colaboración política y relativa a la seguridad: *definir un espacio común de paz y estabilidad.*
- Colaboración económica y financiera: *construir una zona de prosperidad compartida.*
- Colaboración en el ámbito social, cultural y humano: *desarrollar los recursos humanos, propiciar el entendimiento entre las culturas y los intercambios entre las sociedades civiles.* [Bastardillas nuestras]

¡Es como para hacer soñar a los que abogan por la coexistencia y el reconocimiento mutuo! Sin embargo, esta política de colaboración no es fortuita, sino resultado de varias motivaciones que caracterizan su contenido y sus límites. Esta Declaración, redactada tras arduas negociaciones entre los países interesados y la Unión Europea, no puede ser sino el fruto de compromisos que, desde luego, representan un progreso cualitativo en las relaciones entre los países de ambas costas, pero que, sin embargo, reflejan más intensamente las preocupaciones europeas frente a interlocutores considerados como una fuente de amenaza para la prosperidad y la tranquilidad de un continente cada vez más orientado hacia sus partes septentrional y oriental.

En efecto, con la ampliación gradual de la Unión Europea se produce un desplazamiento físico de la frontera de la Europa comunitaria que mira a los países mediterráneos del sur y el este. Esta proximidad geográfica y la importancia que adquiere el Mediterráneo, con nuevas alianzas en torno a una Europa cada vez más fuerte y envidiada por

las otras potencias económicas, han reforzado la conciencia europea acerca de la necesidad de consolidar sus posiciones en la cuenca del Mediterráneo. Cualesquiera que sean las expectativas de los aliados mediterráneos de Europa, la política de ésta se basará en motivaciones que reflejen en primer lugar sus propias preocupaciones.

Por otra parte, los objetivos de la integración prevista sólo se han definido con claridad en lo que respecta a la apertura de los países que mantienen relaciones comerciales con Europa a los productos industriales de ésta, mientras que la Declaración de Barcelona no ha aportado ninguna respuesta innovadora a la liberalización de los intercambios agrícolas.

Por otra parte, al ser emprendida, esta ambiciosa política parecía estar basada en una financiación que no cubría los objetivos fijados y, desde este punto de vista, contrastaba con el esfuerzo realizado por la Europa comunitaria en beneficio de los países de Europa Central y Oriental.

Por tanto, puede pensarse que, aunque no se aplican, existen principios que podrían sustentar un intento de acercamiento entre ambos mundos e instaurar un sistema de coexistencia respetuoso de la pluralidad, motivo por el cual todo diálogo con una orientación específica debería buscar las bases de una filosofía de la acción: medidas contra la intolerancia y la marginación y en pro del reconocimiento de la personalidad, la dignidad y las creencias de las otras partes. La solidaridad debería cobrar un sentido preciso e ir acompañada de medios de acción que le permitiesen cumplir su función moderadora del rigor impuesto por la voluntad de los Estados de satisfacer lo que consideran su interés nacional. La lucha contra la marginación socioeconómica debería fundamentarse en el derecho al reconocimiento, el que podría ayudar a borrar los sentimientos de inferioridad existentes en las relaciones entre los pueblos de la región y reatribuirles equitativamente el legado de sus respectivos antepasados, que a veces son también comunes.

### **Sanear las bases del diálogo**

Nadie puede negar razonablemente la necesidad de un diálogo para establecer las condiciones de una coexistencia duradera entre los asociados de los mundos árabe y europeo, e incluso entre todas las civilizaciones. Es deseable, obligatorio y posible, pero no sólo a causa del “ocaso geopolítico” de Europa (Leclerc, 2000, pág. 286) y de su competencia con los Estados Unidos de América en el Mediterráneo y en todo el mundo.

El diálogo debe revestir un sentido que se origine en las fundamentales preocupaciones comunes. Ha de ser suficientemente pragmático como para que sus resultados sean realistas y



viables. Debe evitar las trampas de la moralización beata y proscribir las actitudes medievales de desdén mutuo, forjadas por la geografía de la barbarie y/o de la incredulidad por parte o respecto de una civilización o religión que se consideran a sí mismas superiores (Lewis, 2002, pág. 9), ya que unos y otros son herederos de periodos en los que ha habido progreso y estancamiento, poderío y debilidad, apogeo y decadencia, Luces y oscurantismo, victorias que parecían decisivas y definitivas, y derrotas que se consideraban irremediables. Nadie ha creado *ex nihilo* los conocimientos y las técnicas humanos que forman el patrimonio común de la humanidad, porque son el fruto de una larga acumulación a la que cada pueblo ha aportado su contribución. Hoy en día, tratar de atribuir a Occidente una racionalidad única y absoluta y una creatividad que le serían consustanciales (Leclerc, 2000, págs. 528-533) es dar muestras de amnesia y de etnocentrismo. Para establecer un diálogo sobre bases sanas, se debe recurrir a la sensatez que supone preferir la relativización al triunfalismo que hasta la fecha ha causado muchos daños.

Un diálogo que apunte a sentar las condiciones de una coexistencia duradera debe evitar los meandros del lenguaje estereotipado. Ambos mundos, el árabe y el europeo, deben asumir su historia común. Esta historia es lo que es: la componen relaciones de guerra y de paz, de odios recíprocos alimentados por los respectivos fanatismos que ninguna secularización ha podido vencer, pero también intercambios que han hecho progresar al ser humano a pasos agigantados. Los mundos árabe y europeo son herederos de civilizaciones cuya historia está atormentada por una rivalidad ancestral y de toda índole (económica, religiosa, etc.); dos mundos que se conocen bien, pero de mala manera (conocerse para combatirse mejor, someter al Otro o defenderse contra sus designios de dominación); la percepción que cada uno tiene del otro ha sido sesgada por diferentes consideraciones que no han desaparecido con el tiempo. La proximidad geográfica y humana ha generado una dialéctica de atracción-repulsión que se ha alimentado de los malos recuerdos almacenados por unos y otros, y de un miedo al Otro. Esa proximidad ha creado recíprocos temores irrealistas que seguirán obstaculizando cualquier tentativa de acercamiento. Es preciso conocerlos y conjurarlos.

Leer y asumir la historia también significa corregir en los pueblos de la región las consecuencias nefastas de una apropiación de la historia que cada uno ha intentado interpretar a su favor; y tomar conciencia de la vulnerabilidad de las situaciones resultantes de victorias aplastantes de una civilización sobre otra, porque las concesiones que se hacen al más fuerte y la relación que engendran acaban alimentando un sentimiento que sólo puede borrar en la imaginación de los derrotados una revancha sobre los vencedores. Deberíamos intentar extraer juntos las enseñanzas de la historia y renunciar a las soluciones que hasta ahora han

puesto fin sobre el terreno a periodos de odios y humillaciones mutuos, pues las “cruzadas” u otras represalias fanáticas son difíciles de tolerar en un mundo globalizado. Se corre el riesgo de que la tecnología y el exceso de información catastrofista conduzcan al ser humano a cometer lo irreparable. Ninguna hegemonía militar es razonablemente duradera en nuestro mundo “acabado”. A falta de hacernos hermanos, aprendamos a coexistir con nuestras respectivas otredades y a gestionar con un mínimo de sensatez nuestro planeta, pues de lo contrario nos arriesgamos a dilapidar todo. El mundo “acabado” ya existe, pero, por lo visto, la humanidad carece de seriedad y de discernimiento.

Una educación que tenga en cuenta esas realidades debería servir de vínculo y propiciar el diálogo.

### **La función del vínculo educativo en la elaboración de los instrumentos de entendimiento mutuo**

La historia de la región demuestra que el afán de conocer al Otro había permitido realizar un esfuerzo monumental en materia de traducción: los árabe-musulmanes habían traducido obras griegas, persas y siríacas; los europeos habían enriquecido y sacado provecho de este patrimonio. Una gigantesca labor de traducción había acompañado los primeros pasos de la *nahda* (renacimiento o despertar) reformista árabe-musulmana en el siglo XIX, iniciada e interrumpida varias veces por un imperio otomano que, desde finales del siglo XVII, había empezado a tomar conciencia del ingenio técnico militar de Europa y de sus dolorosas consecuencias sobre el terreno (Lewis, 2002, págs. 32 y 33).

No obstante, las reacciones frente a los traumas (en particular, la campaña de Napoleón en Egipto en 1798) fueron, en un principio, bastante ingenuas: los pueblos árabes y musulmanes pensaban que la modernización era exclusivamente técnica y que podía adquirirse por imitación, aunque aquel afán por dominar las técnicas no estaba siempre desprovisto de segundas intenciones.

Pero la técnica desarrollada en Europa no era rechazada en tanto tal, sino debido a su relación con el mundo cristiano. El impulso había sido desviado por la voluntad de dominación y la actitud altanera de los “civilizadores”, y por la interiorización de la derrota y la susceptibilidad enfermiza de los “derrotados”. Por otra parte, el reformismo impulsado por la derrota militar frente a Europa había sido neutralizado por la rivalidad de las potencias europeas que trataban respectivamente de ser las instigadoras del mismo para que el país solicitante no cayera bajo la influencia de la potencia rival. El reformismo había sido, pues,

vano y había generado poco a poco reservas y oposiciones por parte de los custodios de la fe que propugnaban el repliegue defensivo sobre la “Tradición”, frente a aquel Occidente triunfador y arrogante, cuya actitud de reconquista, fundamentada en un profundo resentimiento religioso para con el mundo árabe, no había sido enmendada ni por el Renacimiento, ni por la Reforma, ni por el Siglo de las Luces.

Para concebir instrumentos de entendimiento mediante la educación, habría que tener en cuenta esos antecedentes y crear las condiciones que permitiesen corregir las reacciones de repliegue motivadas por el odio, que alimenta hoy en día el triunfo de los integrismos de ambos bandos, que hacen hincapié ante todo en los desvíos decadentes del Otro, omitiendo los aspectos positivos que han hecho de la humanidad una sola entidad y una fuente de creatividad. Todo ello debería incitar a buscar medios eficaces para asentar la tolerancia, que no es exagerado considerar como un criterio de “civilidad” (Lewis, 2002, pág. 156).

Este esfuerzo también debería revestir la forma de una sensibilización sobre la necesidad de asentar un laicismo de las relaciones entre civilizaciones. El laicismo en los países árabes, ya que hoy en día son ellos los interesados en este debate, atañe a sus respectivos pueblos y, por lo demás, el debate al respecto está contaminado por los problemas de desarrollo de esos países y por las vejaciones que les inflige el mundo desarrollado. Por otra parte, nadie puede demostrar en la actualidad que la espiritualidad sea antinómica con respecto al desarrollo, ni que constituya el verdadero obstáculo a la “coexistencia pacífica de los valores plurales” (Leclerc, 2000, pág. 475). La espiritualidad debidamente asumida y tolerante es una virtud y el problema consiste en sus manipulaciones políticas, que se implantan en un terreno propicio de miseria y marginación. Son los abusos, las injusticias y los crímenes cometidos en nombre de la religión los que han causado más estragos a lo largo de la historia de los pueblos. Una educación que sea consciente de las dificultades y que se fije objetivos claros, así como un programa de medidas concretas para materializar los generosos principios que abundan en las declaraciones comunes, pueden facilitar el diálogo para que la razón triunfe sobre las mutuas incitaciones al rechazo.

Todo esto debería llevarse a la práctica en el ámbito de la educación.

### **¿Qué tipo de educación?**

¿Se trata de una campaña de sensibilización dirigida a todos, a ejemplo de los anuncios publicitarios que exhortan al sentido cívico? ¿O es preciso incluir un programa especial en los respectivos currículos, como se ha hecho esporádicamente en materia de enseñanza de los

derechos humanos o en temas relativos al medio ambiente? ¿O ambas cosas a la vez? En cualquier caso, es necesario conocer los problemas a fin de reflexionar mejor sobre una estrategia fiable. Constituye un error considerar que el mundo árabe es refractario a la enseñanza de las lenguas extranjeras o las disciplinas científicas. A este respecto, la relación con las ciencias y las nuevas tecnologías de la formación y la información es significativa. Es preciso detectar los problemas del mundo de la educación, los que a menudo se han tratado de resolver mediante soluciones técnicas de transposición de métodos exógenos, o incluso de contenidos de programas extranjeros. Y cuando decimos “extranjero”, nos referimos a todo lo que no es producido por las realidades propias de cada pueblo de la región.

El sector de la educación en los países del sur y el este del Mediterráneo, si nos limitamos a los casos que nos interesan en el presente artículo, aparece enormemente hipotecado por una dualidad que adopta varias formas y que tiende a encerrar al estudiante en un dilema: conformarse con una educación de masas, sometida a los rigores de la escasez de presupuesto, o bien aspirar a una educación elitista, de tipo occidental, accesible sólo a una minoría que puede financiarla u obtenerla en el extranjero. Esta dualidad suele dar lugar a varios tipos de soluciones inadecuadas: una educación dispareja que, en el primer caso, conduce a la fuga de cerebros y, en el segundo, a un desempleo endémico generador de toda suerte de frustraciones y expuesto a manipulaciones de toda índole. A veces, complica esta situación la deslocalización de las formaciones occidentales desconectadas de las realidades locales, lo cual corrobora la impresión de fracaso de los sistemas educativos locales. Seamos claros: no se trata de rechazar toda influencia extranjera, sino solamente de poner el acento en algunos problemas que podrían bloquear cualquier iniciativa positiva de acercamiento mediante el vínculo educativo, si es que llegase realmente a surgir.

No cabe duda de que todos los pueblos de la región han interiorizado la importancia de los conocimientos y, por consiguiente, del vínculo educativo como creador de acercamiento al Otro. Europa fundó su poderío en el estudio y el desarrollo de la experiencia de los demás pueblos; el mundo árabe no puede dejar de estar marcado por el afán de aprender de los otros pueblos, aun los más alejados, afán que el propio Profeta recomendó encarecidamente. Ahora bien, el vínculo educativo debe contribuir al intercambio de conocimientos y al reconocimiento mutuo, no a obtener información acerca de las deficiencias de los demás para oponer su miseria a la abundancia propia con miras a imponer un modo de vida. La insistencia irreflexiva en los métodos occidentales a veces ha generado sentimientos xenófobos; por consiguiente, habría que encontrar medios eficaces para evitar las meras transposiciones de currículos y considerar con cautela las prescripciones de los expertos

internacionales en cuyo punto de vista puede influir el etnocentrismo. Convendría extraer enseñanzas de casos anteriores en que las instituciones financieras internacionales han prodigado consejos, muchas veces desacertados, a los países del Sur. El instrumento educativo no puede reducirse a una táctica de imitación y transposición.

El instrumento educativo contiene gérmenes de ambivalencia y no conviene asignarle sistemáticamente cometidos que forzosamente no será capaz de cumplir. Siempre está al servicio de un ideal, en este caso la necesidad de crear las condiciones precisas para una coexistencia positiva entre los pueblos a que nos referimos a fin de que puedan vivir en paz.

Además, todo el mundo, incluidos y sobre todo los países árabes, reconoce la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Ahora bien, debe evitarse que la lengua propague ideas xenófobas o tendencias hegemónicas que provoquen rechazos y repliegues motivados por el odio y favorecedores de radicalismos de toda índole.

El vínculo educativo debería alentar la aparición en todo el mundo de una clase de mediadores de la coexistencia, impregnados de sus respectivas culturas y orgullosos de ellas, pero que cultiven la relatividad y la tolerancia, y el respeto de la personalidad del Otro. Es un deseo, pero al mismo tiempo una necesidad. Para ello, sería preciso examinar detenidamente las categorías de pensamiento que frenarán o, por el contrario, servirán de contenido a esa educación dirigida a la coexistencia plural.

### **Buscar los lugares para la coexistencia interrogando a las categorías dominantes del pensamiento contemporáneo**

No cabe duda de que son los presupuestos ideológicos portadores de etnocentrismo los que han dificultado el intercambio entre las civilizaciones. La transposición de algunas ideas e instituciones ha constituido un freno antes que un instrumento de desarrollo. Se pensaba que serían capaces de ayudar a los países en desarrollo a recuperar su retraso. Hace ya tiempo que esta teoría es objeto de severas críticas: ya en 1979, el Banco Mundial había reconocido que, aunque los países desarrollados dejaran de progresar y los países en desarrollo duplicaran su tasa de crecimiento, transcurriría un siglo antes de que éstos se pusieran al nivel de aquéllos. Por otra parte, las instituciones políticas y sociales modernas adoptadas por la mayoría de los países del Sur no dan el mismo resultado que sus equivalentes occidentales.

¿Cómo puede contribuir el diálogo a borrar los sentimientos de inferioridad existentes en esas relaciones, aspecto donde estriba el verdadero problema? ¿Seremos capaces de llamar la atención de manera creíble sobre los valores y las técnicas comunes a varias culturas y

civilizaciones? ¿Bastará con orientar la educación hacia esa transversalidad para que unos y otros reconozcan por fin lo que se aportan mutuamente y se atrevan sin complejos a considerarse parte integrante del progreso científico y técnico que caracteriza nuestro mundo?

Es difícil responder estas preguntas, mas es imprescindible que los esfuerzos en esta dirección incluyan la búsqueda de lo que algunos llaman un “lenguaje común”. A la pregunta de “¿cuál es el medio apropiado para convencer a unos y otros de que renuncien a sus prevenciones, a su temor a que la mera coexistencia con el otro los despersonalice?”, Azzedine Guellouz responde lo siguiente: “Sólo existe uno: el descubrimiento de un lenguaje común” (Chevallier, Guellouz y Miquel, 1991, pág. 200). Este lenguaje común debe abarcar algunos conceptos que hoy en día plantean problemas. Consideremos algunos ejemplos.

El debate acerca de la *universalidad* es una de nuestras principales preocupaciones: el concepto ha dado pie a varias confusiones. Se ha tenido tendencia a rechazar la noción de universalidad porque remite a la dominación de la civilización occidental con todos sus presupuestos culturales y religiosos. Esta desconfianza está arraigada en la historia de las relaciones entre Occidente y el resto del mundo, en la medida en que el colonialismo y el imperialismo se escondieron detrás de la universalidad de la Ilustración europea, y de los supuestos beneficios del progreso considerado inherente a las potencias occidentales. El hecho de oponer, hoy en día, la aparición de un “verdadero universalismo”, creador de un “acercamiento intercultural” al estar “constituido por tolerancia, emulación, aceptación y coexistencia, competencia pacífica entre las ideas y los bienes culturales”, a los “falsos universalismos” (eurocentrismo, exotismo y cosmopolitismo), que se apoyaban en los “juegos de la violencia y el poder” (Leclerc, 2000, pág. 371), no absuelve a este concepto de sus pasadas culpas en la mente de los pueblos que sufrieron su crueldad.

Asimismo, la *mundialización* está impregnada de esa imagen de voluntad de generalización de la civilización occidental, por no decir estadounidense. Tras la caída del bloque socialista, algunas interpretaciones nos habían presentado al mundo en una evolución inexorable hacia el infierno de la uniformidad y de la ausencia de alternativa frente a la potencia absoluta de Occidente y de sus valores, el liberalismo y la democracia liberal (Fukuyama, 1992). En su relación con el fenómeno de mundialización, se solía presentar a la *libertad* como un triunfo del modelo occidental liberal tanto sobre el comunismo como sobre el tercermundismo, en lugar de como principio fundador de una nueva estrategia para reducir las disparidades de desarrollo en los planos nacional e internacional, preservando la dignidad y la alteridad cultural.

Estos presupuestos llevan a algunos autores a preferir, antes que el concepto de mundialización, el de “mundialidad”, que oponen a “occidentalización” (Leclerc, 2000, pág. 311). Se trata del mismo enfoque adoptado con respecto al concepto de *civilización*, cuyos presupuestos etnocéntricos se intenta conjurar proponiendo una interpretación en el sentido de “personalidad” (Zakariya, 1991).

Asimismo, podemos recordar el gran debate sobre la universalidad del *Estado* y, cada vez más, de la *sociedad civil*. Lo que podemos observar en relación con los presupuestos de la mundialización y de los avances, presentados como ineluctables, del liberalismo, el retraimiento del Estado y el fortalecimiento de la sociedad civil, es que todo ello plantea un problema a los países del Sur, pues el esquema entero de la mundialización es una perspectiva que contiene los gérmenes del aumento de la pobreza y la marginación, debido a la ausencia de medios de sustitución del poder de regulación del Estado, pese a todos los defectos que éste conlleva en esos países. Hoy en día, no puede plantearse seriamente una sustitución de la intervención del Estado por un sector privado casi inexistente, ni por las asociaciones de la sociedad civil, que desempeñan más bien un papel reivindicativo que contribuye a aumentar la presión sobre el Estado. Ahora bien, éste se ve cada vez más debilitado por las presiones populares y los imperativos internacionales sin que tenga la capacidad de satisfacer ni unas ni otros. Frente a esta situación, el Banco Mundial, uno de los más fervorosos defensores del liberalismo, exhortó, en su informe de 1997 sobre el desarrollo en el mundo, a una rehabilitación del papel del Estado a fin de luchar contra las desigualdades sociales mediante nuevos modos de protección colectiva.

El concepto de *modernidad* constituye también uno de los envites de las relaciones entre Occidente y el resto del mundo, en particular el mundo árabe-musulmán, e interesa en primer lugar al diálogo euroárabe. El estancamiento del mundo musulmán en materia de desarrollo ha tendido a crear un antagonismo entre modernidad y tradición, y a sugerir una doble relación antinómica: el Occidente moderno y el Islam tradicionalista por naturaleza. Leclerc rechaza esta representación y cuestiona más bien el proceso “exógeno” de modernización experimentado, entre otros, por los países árabe-musulmanes (Leclerc, 2000, págs. 322 y 323, y 327-333). Apenas se hace la distinción entre modernidad y modernización, algunos autores relacionan más bien a la modernización con los aspectos técnicos y tecnológicos, y a la modernidad con las cuestiones culturales y de civilización; pero esta distinción no resulta muy convincente en las aplicaciones cotidianas de ambas nociones, que tienden a confundirse. Otros autores tratan de atenuar el rigor de la dominación a que remite

la modernidad, recordando que “en su apogeo, todas las civilizaciones dominantes han impuesto su modernidad a las demás” (Lewis, 2002, pág. 207).

En la práctica, afrontamos hoy en día una ecuación difícil de resolver: la modernización se percibe, tanto en el mundo occidental como fuera de él, como una occidentalización (Leclerc, 2000, págs. 324 y 475). Lo que se está poniendo en tela de juicio es el riesgo de despersonalización, un riesgo real en el que insisten mucho los custodios –legítimos o usurpadores– de la “Tradición”. Al mismo tiempo, la modernización técnica se ha convertido en una mercancía que se disfruta o que se busca a diario, al menos desde el punto de vista de la igualdad del acceso al bienestar material que procura. No obstante, en este sentido resulta difícil generalizar y, precisamente, el combate del “nuevo orden económico internacional” ha tropezado con este escollo. El acceso a esos bienes ha resultado costoso y pocos países fuera de Occidente tienen los medios o la voluntad de pagar ese precio. El objetivo y la dificultad de todo diálogo es reflexionar sobre los medios prácticos precisos para desdramatizar esta relación que provoca frustración.

La cuestión de la modernidad frente a la modernización está estrechamente vinculada con la del *laicismo*. Remite, entre otras cosas, a una polarización en torno a la culpabilidad de la religión como factor de rechazo de la modernidad, si bien algunos analistas recuerdan que el retorno a la pureza religiosa promovido por el protestantismo, a favor de la Reforma, había subyacido a la aparición del agente de desarrollo en Occidente.

En realidad, el debate sobre el desarrollo va más allá de las consideraciones religiosas, pues si los países del Sur, comprendidos los de América Latina, tienen problemas debidos a la inexistencia o a la escasez de transferencia de tecnologías, las razones estriban en otro lugar. Sería beneficioso que el diálogo permitiese imaginar un laicismo de coexistencia, antes que explicar las dificultades mediante la relación entre religión, tradición y modernidad y considerar que ésta es incompatible con la ausencia de laicismo. No se debe culpar a los demás, dado que el laicismo propugnado por Occidente se fundamenta en creencias religiosas y/o ideológicas que se consideran superiores a las otras espiritualidades y las minusvaloran en nombre del progreso, llevando a algunos pueblos a convertirse en rehenes de las reacciones de rechazo y defensa, a veces sobrestimadas –por estar politizadas–, de tradiciones de repliegue.

Podemos, pues, observar que las categorías dominantes del pensamiento contemporáneo pueden en sí contribuir a obstaculizar un acercamiento pacífico entre los pueblos. De ahí la importancia de enfrentarlas para expurgarlas de su carga etnocentrista, de relativizarlas y demostrar la necesidad de volver a enfoques recíprocos más modestos y preferir una *solidaridad* bien entendida a una guerra entre civilizaciones con la que la Civilización corre el



peligro de perderlo todo. La única manera de dar sentido al diálogo es elaborar una filosofía de la acción fundada en un reconocimiento mutuo de la humanidad existente en cada componente de nuestro planeta y en el carácter mudable y efímero de los apogeos y las abundancias. Esto vale para todos los diálogos, sobre todo para el diálogo euroárabe, hipotecado por el peso de una herencia histórica y geográfica comunes. La educación es un puente y un mediador fundamental de acercamiento entre los pueblos, siempre y cuando se asiente en una interpretación realista de esa herencia.

## Referencias

- Chevallier, D.; Guellouz, A.; Miquel, A. 1991. *Les Arabes, l'Islam et l'Europe* [Los árabes, el islam y Europa]. París: Flammarion.
- Fukuyama, F. 1992. *La fin de l'histoire et le dernier homme* [El fin de la historia y el último hombre]. París, Flammarion.
- Huntington, S. P. 1997. *Le choc des civilisations* [El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial]. París, Odile Jacob.
- Leclerc, G. 2000. *La mondialisation culturelle: les civilisations à l'épreuve* [Mundialización cultural: poniendo a prueba las civilizaciones]. París: PUF.
- Lewis, B. 2002. *Que s'est-il passé ? L'islam, l'occident et la modernité* [¿Qué ha pasado? El impacto de Occidente y la respuesta de Oriente Próximo]. París, Gallimard.
- Zakariya, F. 1991. *Laïcité ou islamisme: les arabes à l'heure du choix* [Laicidad o islamismo: los árabes a la hora de elegir]. París; El Cairo: La Découverte y Al-Fikr.

*Versión original: francés*

*Fatma Tarhouni (Túnez)*

Secretaria general de la Comisión Nacional Tunecina para la Educación, la Ciencia y la Cultura encargada de las relaciones con la UNESCO, la Organización Árabe para la Educación, la Cultura y las Ciencias (ALECSO) y la Organización Islámica, Educativa, Científica y Cultural (ISESCO). Correo electrónico: Fatma.Tarhouni@minedu.edunet.tn

*Traugott Schöfthaler (Alemania)*

Secretaria general de la Comisión Alemana para la UNESCO, Bonn. Correo electrónico: schoefthaler@unesco.de

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

### ESTRATEGIA INTERREGIONAL

### “APRENDER A VIVIR JUNTOS”:

### UNA INICIATIVA QUE SE ABRE CAMINO

*Fatma Tarhouni y Traugott Schöfthaler*

#### Introducción

Algunos acontecimientos recientes han contribuido a generar nuevos vínculos entre Europa y el mundo árabe: entre ellos, hay que mencionar aquí la importancia que se atribuye en el ámbito internacional a la mejora de la calidad de la educación y el nuevo impulso que ha dado, en 2001, el Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones.

Las Comisiones Nacionales para la UNESCO de los países europeos y árabes han tomado una iniciativa que ha de favorecer el surgimiento de nuevas oportunidades: ha establecido un equipo especial de 18 miembros, integrado por nueve comisiones nacionales de cada región y coordinado por las Comisiones Nacionales tunecina y alemana. El equipo ha preparado una estrategia interregional (“Aprender a vivir juntos”) vinculada con los objetivos estratégicos definidos en la Estrategia a Mediano Plazo de la Ilustración UNESCO 2002-2007 y a los programas y estrategias de las organizaciones intergubernamentales regionales, en particular la Organización Árabe para la

Educación, la Cultura y las Ciencias (ALECSO) y el Consejo de Europa. Las tres organizaciones han prestado asistencia financiera y técnica a la iniciativa.

La estrategia fue aprobada en las reuniones reglamentarias de las Comisiones Nacionales de los Estados Árabes (Rabat, 3-8 de junio de 2002) y la Región Europa (Budapest, 14-18 de junio de 2002) y persigue un doble objetivo, a saber:

- crear una plataforma de cooperación euroárabe abierta a todas las comisiones nacionales de ambas regiones y, por conducto de ellas, a la sociedad civil de sus respectivos países;
- intensificar la cooperación entre las organizaciones intergubernamentales regionales de los países europeos y árabes, especialmente en la aplicación de las recomendaciones de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors *et al.*, 1996).

La estrategia conjunta de la UNESCO, la ALECSO y el Consejo de Europa también apunta a lograr la participación de otras organizaciones intergubernamentales que actúan en estos campos, como la Liga de los Estados Árabes, la Organización de la Conferencia Islámica y la Unión Europea.

Durante el último trimestre de 2002, los órganos rectores de la UNESCO, la ALECSO y el Consejo de Europa iniciaron el proceso de adopción de decisiones acerca de la estrategia. Éste puede concluir a finales de 2003, de acuerdo con las decisiones que se adopten sobre los programas y presupuestos para el próximo bienio 2004-2005. Las negociaciones en curso sobre un memorándum de cooperación entre la ALECSO y el Consejo de Europa constituyen también un factor importante que, sin duda, dará una mayor relevancia a los acuerdos de cooperación existentes entre esas dos organizaciones regionales y la UNESCO.

### **El marco intelectual del fortalecimiento de la cooperación euroárabe**

Dos comisiones internacionales, una de “Cultura y Desarrollo” (dirigida por el ex secretario general de las Naciones Unidas, Javier Pérez de Cuéllar) y otra sobre la “Educación para el Siglo XXI” (encabezada por el ex Presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors) no se limitaron, ni mucho menos, a examinar la evolución de las políticas educativas y culturales. En sus dos informes, presentados a la UNESCO y a las Naciones Unidas y publicados en 1995 (en español en 1997) y 1996 con los títulos

*Nuestra diversidad creativa* y *La educación encierra un tesoro* respectivamente, se sacan conclusiones de los debates fundamentales sobre la condición humana, desde la época de la Ilustración hasta los decenios de desarrollo de finales del siglo XX.

En ambos informes se proporciona un número sorprendente de ideas convergentes, al abordar problemas importantes relacionados con la cohesión mundial. El diálogo euroárabe puede sacar partido de las opiniones coincidentes en el debate sobre el universalismo y el relativismo cultural, sobre la crítica de la identificación entre cultura y nación y sobre los derechos humanos, la diversidad cultural y el pluralismo. Ambos informes brindan un marco intelectual que se puede seguir perfeccionando y que ya se puede utilizar a fin de superar los prejuicios mutuos que existen entre Europa y el mundo árabe, profundamente arraigados en una larga historia de enfrentamientos, y de crear un ambiente de buena vecindad basado en el respeto mutuo y en el interés por el otro.

La Ilustración se ha convertido en un tema casi omnipresente en los encuentros intelectuales euroárabes. Sin embargo, con demasiada frecuencia los debates dan lugar a conclusiones repetitivas que caracterizan el período como un fenómeno europeo que no ha llegado (o todavía no ha llegado) al mundo árabe. En ambos informes internacionales se manifiesta una firme oposición a esas perspectivas reduccionistas basándose en el hecho de que el pensamiento universalista se ha utilizado con frecuencia con fines ideológicos. En Europa, la promoción de las ideas, como la evolución unilineal o incluso la revolución teleológica, han preparado el terreno para el triunfo de conceptos muy simples de “progreso”, que se alejan mucho de las intenciones ilustradas.

Las grandes potencias imperialistas que se desarrollaron en el siglo XIX crearon un marco en el que se desnaturalizó la Ilustración intelectual, convirtiéndola en chovinismo.

En ambos informes se recurre igualmente a los pocos ejemplos de autocrítica ilustrada, al proponer una perspectiva mundial para abandonar una perspectiva eurocéntrica en los debates sobre los desfases y lagunas del desarrollo cultural. En el segundo capítulo del Informe Pérez de Cuéllar, bajo la rúbrica titulada “Ninguna cultura es una isla”, se recomienda una nueva manera de combinar el universalismo y el relativismo:

No hay lugar para afirmar el relativismo en un mundo en el cual el relativismo es real. El relativismo cognitivo carece de sentido; el relativismo moral resulta trágico. Sin una afirmación de normas absolutas, esta Comisión no podría proponer ninguna recomendación [...]. Celebremos la diversidad, pero

conservando normas absolutas para poder juzgar lo que es justo, bueno y verdadero (Pérez de Cuéllar, 1997, pág. 36).

En una línea similar, en el Informe Delors se llega a la siguiente conclusión:

Entre el universalismo abstracto y reductor y el relativismo para el cual no hay exigencia superior más allá del horizonte de cada cultura particular, conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal (Delors *et al.*, 1996, pág. 59).

El segundo punto de convergencia se refiere a la crítica de la identificación entre “cultura” y “nación”, una herencia del siglo XIX intrínsecamente vinculada con los esfuerzos encaminados a garantizar la cohesión social en el proceso de edificación de las naciones. En los dos informes se propugnan los principios republicanos basados en la educación para la ciudadanía democrática y las correspondientes identidades culturales diversificadas y múltiples (Delors). Al final del segundo capítulo del Informe Pérez de Cuéllar mencionado anteriormente se afirma lo siguiente:

No es deseable ni viable tratar de “construir la nación” mediante la homogeneización de todos los grupos. [...] El modo más duradero de incluir la diversidad étnica es crear un sentido de nación como comunidad cívica, arraigada en valores que pueden ser compartidos por todos los grupos étnicos de la sociedad nacional. Este sentido de comunidad será más fácil de lograr si se libera al concepto “nación” de toda connotación de exclusividad étnica (pág. 74).

En consecuencia, el concepto tradicional del diálogo intercultural como *diálogo entre culturas nacionales y extranjeras* deberá formularse de una manera más apropiada como *la participación de una nación o un país en el diálogo entre las culturas y civilizaciones*. No se trata de una cuestión de terminología, sino que afecta a la esencia misma del nuevo concepto de *diversidad cultural*, que constituye uno de los valores comunes de la UNESCO, la ALECSO y el Consejo de Europa.

La UNESCO siempre ha promovido el principio de no discriminación como denominador común de todos los instrumentos normativos internacionales relativos a los derechos humanos. Existe un planteamiento coherente que ha evolucionado desde el “derecho a ser diferentes” (Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, 1978) hasta la afirmación de la prioridad de las libertades fundamentales con respecto a los orígenes culturales en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), y que merece ser reconocido y aplicado de modo más general. Por su propia naturaleza, una perspectiva de derechos humanos no es compatible con la definición de obligaciones para las personas en función de su origen o medio cultural.

En virtud del Artículo 2 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, “En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas”.

*Aprender a vivir juntos*, uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI definidos por la comisión internacional dirigida por Jacques Delors, consiste fundamentalmente en esto: la educación para el pluralismo. En el Informe Delors se adopta la idea básica de una pedagogía de la liberación, propuesta por Paulo Freire en Brasil, que parece cuadrar bien con un concepto actual de la educación mundial, orientando la transformación en curso de los sistemas de educación formal, basados en la enseñanza, en modernas sociedades de aprendizaje, centradas en el aprendizaje permanente. El hecho de que los docentes se hayan convertido en mediadores de los procesos de aprendizaje constituye una parte de este proceso. En el capítulo 6 del Informe Pérez de Cuéllar, titulado “Los niños y los jóvenes”, se proponen estrategias bastantes similares y complementarias.

En el Informe Delors se expone una nueva visión de la escuela que facilita la “práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros”. La utilización de múltiples perspectivas se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación para el siglo XXI, pues ayuda a los adolescentes a crear sus sistemas de pensamiento y valores libremente “explicando a los jóvenes el sustrato histórico, cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto en la sociedad circundante o dentro de su establecimiento o de su clase” (Delors *et al.*, 1996, pág. 60).

En el decenio de 1920, el gran psicólogo suizo Jean Piaget elaboró una teoría del desarrollo humano basada en el universalismo concreto y global. Según Piaget, en los procesos de aprendizaje se trata de encontrar un equilibrio entre la adaptación y la asimilación en las relaciones entre la persona y su entorno. Ese equilibrio progresivo se aplica tanto al desarrollo cognoscitivo como al moral. En este marco, en el Informe Delors se insiste en que “querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente”. La enseñanza de los valores de acuerdo con el espíritu democrático, comenta Delors, “no podría contentarse [...] con una forma de tolerancia minimalista que consistiera únicamente en avenirse a la alteridad”. Delors opina que debemos crear un espacio mucho más amplio para que el desarrollo moral pueda

adquirir los valores democráticos: “Sin embargo, [la] enseñanza [de la historia] debería rebasar el ámbito nacional y comprender una dimensión social y cultural, de modo que el conocimiento del pasado permita comprender y juzgar mejor el presente” (Delors *et al.*, 1996, pág. 60-61). Con el mismo propósito, en el Informe Pérez de Cuéllar se recomienda que se establezcan interacciones periódicas entre las escuelas y los entornos pedagógicos convencionales no formales, a fin de ayudar a las personas a adquirir las aptitudes necesarias para el aprendizaje permanente.

### **La estrategia euroárabe “Aprender a vivir juntos”**

En la Estrategia a Mediano Plazo de la UNESCO para 2002-2007 (Documento 31 C/4 Aprobado), se presenta el marco programático de la estrategia euroárabe, en particular con los siguientes objetivos estratégicos:

- promover la educación como derecho fundamental;
- mejorar la calidad de la educación;
- promover la experimentación, la innovación y la difusión y utilización compartida de la información;
- salvaguardar la diversidad cultural y promover el diálogo entre culturas y civilizaciones;
- incrementar las oportunidades de aprendizaje mediante el acceso a contenidos y sistemas de prestación de servicios diversificados.

Entre los resultados esperados de la estrategia euroárabe, aprobada en junio de 2002 por las Comisiones Nacionales de los países europeos y árabes, figuran los siguientes:

- La amplia difusión y promoción del Informe Delors y de los resultados de la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) en los ministerios de educación, las escuelas normales y los centros encargados de elaborar los currículos.
- La organización de programas de intercambio para profesores y responsables de la adopción de decisiones en los sistemas educativos y la creación de redes de instituciones de formación de docentes en ambas regiones.
- La prestación de apoyo a los Estados Miembros y a sus Comisiones Nacionales con miras al intercambio de jóvenes, en particular por conducto de acuerdos de

hermanamiento entre escuelas de ambas regiones que participen en el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO.

- La realización de análisis comparados de los currículos y libros de texto en varios países de ambas regiones.
- El fortalecimiento de la educación para la ciudadanía democrática, los derechos humanos, la paz y el diálogo entre culturas y civilizaciones mediante la ejecución de proyectos concretos, por ejemplo, una guía práctica y talleres de capacitación destinados al personal docente.
- En apoyo del Plan Arabia, el establecimiento de una red de instituciones de educación superior especializadas en la enseñanza y la investigación relativas a la diversidad cultural del mundo árabe (comprendidas las que se encuentran fuera de los Estados Árabes y Europa).
- El fomento de la cooperación entre universidades de las dos regiones, especialmente por conducto de proyectos conjuntos de investigación y de la participación en la red de Cátedras UNESCO.
- La contribución de asistencia a festivales culturales, exposiciones y seminarios sobre información cultural que favorezcan e impulsen el diálogo euroárabe.
- La demostración de los resultados que se pueden obtener gracias a los sistemas de enseñanza sustitutivos basados en las tecnologías de la información y la comunicación mediante proyectos piloto, como el servidor multilingüe de educación de la UNESCO para los derechos humanos y la democracia; el empleo de la evaluación del servidor existente en la Región Europa (Sarajevo) para establecer servicios similares en la región Estados Árabes.
- El acopio de prácticas ejemplares para difundir conocimientos sobre una región en los medios de comunicación de la otra, organizando talleres en colaboración con los periodistas y sus asociaciones profesionales y concursos, y alentando la cooperación y los intercambios entre los medios de comunicación de ambas regiones.

### **La iniciativa se abre camino**

Por iniciativa de la Comisión Alemana y la Comisión Nacional Tunecina para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se invitó a las Comisiones Nacionales de los Estados



Árabes y Europa a un encuentro oficioso durante la reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), que tuvo lugar en Ginebra el 7 de septiembre de 2001. Además de los representantes de 17 Comisiones Nacionales y otros miembros de las delegaciones de sus países presentes en Ginebra, participaron las siguientes organizaciones intergubernamentales: la Liga de los Estados Árabes, el Consejo de Europa y la UNESCO. En aquella ocasión se distribuyeron ejemplares de la versión árabe del Informe Delors (*La educación encierra un tesoro*) y los participantes llegaron a un consenso sobre varias actividades que deberán tenerse en cuenta en todas las medidas de seguimiento de esa primera reunión y de las conclusiones y el plan de acción sobre “Aprender a vivir juntos” aprobados en la 46ª reunión de la CIE.

La reunión de Ginebra pudo inspirarse en un gran número de ideas y propuestas encaminadas a intensificar la cooperación entre las dos regiones, relativas por lo general a actividades en los países del Mediterráneo. En este contexto, es digno de especial mención un proyecto muy ambicioso (la preparación de una conferencia euroárabe sobre “La educación para el pluralismo”) destinado a promover la amplia utilización del Informe Delors y del proyecto del Consejo de Europa sobre “La educación para la ciudadanía democrática” en los institutos de formación pedagógica de ambas regiones. En el marco del proceso de paz de Oriente Medio, iniciado con los acuerdos de Oslo y respaldado por los esfuerzos adicionales de la Unión Europea y la UNESCO (el denominado *proceso de Barcelona*), se decidió celebrar la conferencia en marzo de 2001 en Jerusalén (Al Quds). En aras de la armonía entre ambas partes, se contempló la posibilidad de que los palestinos y los israelíes acogieran conjuntamente la reunión, tal como se hizo en el caso de la conferencia sobre “La filosofía moral en la educación” (1999), que fue organizada en común por la Universidad Hebrea y la Universidad Abierta de Al Quds con el apoyo de la UNESCO. La UNESCO y el Consejo de Europa crearon un comité de dirección para la nueva conferencia en el que colaboraron los Secretarios Generales de las Comisiones Alemana, de Israel y Palestina para la UNESCO, poniendo en común sus experiencias en la cooperación triangular con ambos organismos. El nuevo conflicto palestino-israelí impidió que el Comité de Dirección celebrara su sesión de clausura en octubre de 2000, que debía tener lugar en las salas de conferencias determinadas por los organizadores locales (un centro pedagógico palestino de Jerusalén Este (Al Quds) y una escuela normal israelí de Jerusalén Oeste).

Tras examinar el informe de la reunión del 7 de septiembre, las Comisiones Nacionales de los Estados Árabes y la Región Europa, en sus reuniones regionales

celebradas en el marco de la 31ª reunión de la Conferencia General y durante las consultas ulteriores, nombraron a los secretarios generales de las Comisiones Nacionales que se enumeran a continuación miembros de un equipo especial euroárabe “Aprender a vivir juntos”, de cuya coordinación iban a encargarse las Comisiones Nacionales Alemana y Tunecina y que debía preparar un documento de trabajo para las reuniones regionales reglamentarias posteriores (Rabat y Budapest):

*Estados Árabes:* Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Líbano, Marruecos, Omán, Qatar, República Árabe Siria y Túnez. (Por invitación de los coordinadores, la Jamahiriya Árabe Libia se unió al grupo en marzo de 2003.)

*Región Europa:* Alemania, Canadá, Eslovenia, Francia, Hungría, Países Bajos, Reino Unido, Turquía y Ucrania. (Tras la disolución temporal de la Comisión Nacional del Reino Unido en marzo de 2003, Dinamarca aceptó formar parte del grupo en mayo de 2003.)

El 25 de octubre de 2001 tuvo lugar en la Sede de la UNESCO, París, la primera reunión del equipo especial, que contó con la participación de 13 miembros y tres representantes del Sector de Educación de la Organización. Se señaló que las propuestas formuladas en la reunión de Ginebra constituyen una base válida para la cooperación durante el próximo bienio. No obstante, se sugirió que la atención se centrara en primer lugar en un número limitado de actividades y proyectos prioritarios, y que se invitara a la UNESCO, la ALECSO y el Consejo de Europa a las reuniones del equipo especial.

La segunda reunión del equipo especial se celebró del 10 al 13 de abril de 2002 en Abu Dhabi, por invitación de la Comisión Nacional de los Emiratos Árabes Unidos. El grupo convino en que era necesario preparar una estrategia global que servirá de marco para el número creciente de ideas y propuestas.

El grupo tuvo que tomar en consideración los acontecimientos acaecidos fuera de la UNESCO (en particular, la ocupación de Palestina y los atentados del 11 de septiembre de 2001) y dentro de ella (concretamente la aprobación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural en la 31ª reunión de la Conferencia General, octubre-noviembre de 2001). En este contexto, se han celebrado debates sobre los medios de impulsar la cooperación práctica y de posibilitar así la colaboración interregional entre las Comisiones Nacionales.

Entre los primeros sectores de interés figuran la promoción de la diversidad cultural y la formación de docentes, poniendo especialmente de relieve la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO como instrumento útil para la realización de

proyectos. Ahora bien, el diálogo euroárabe podría ser mucho más amplio en cuanto a su ámbito para abarcar campos como la ciencia, las ciencias sociales y los medios de comunicación. Pese a ello, se observó que el diálogo entre los Estados Árabes y Europa debía seguir girando en torno al Informe Delors, que promueve una perspectiva intersectorial. Las organizaciones intergubernamentales, las organizaciones no gubernamentales, los círculos académicos y los parlamentarios deberían ser algunos de los principales interlocutores influyentes.

El objetivo fundamental de este diálogo es movilizar a todos los actores sociales (esto es, a la sociedad civil) en apoyo de los objetivos de la UNESCO en materia de educación, ciencia, cultura y comunicación mediante la modalidad de la cooperación interregional entre las Comisiones Nacionales de los Estados Árabes y la Región Europa y en el marco de un nuevo programa institucional en pro del diálogo euroárabe de la UNESCO, la ALECSO, el Consejo de Europa y otras organizaciones intergubernamentales interesadas.

En las reuniones reglamentarias de las Comisiones Nacionales de las dos regiones, celebradas en Rabat (3-8 de junio de 2002) y Budapest (14-18 de junio de 2002), se renovó el mandato del equipo especial. Se invitó por primera vez a las Comisiones Nacionales de ambas regiones a examinar un documento de trabajo común. Dichas Comisiones aprobaron una estrategia euroárabe conjunta preparada por el equipo especial. Las Comisiones Nacionales recomendaron que el Director General de la UNESCO integrara esa estrategia en las estrategias regionales que había preparado para la Región Europa y los Estados Árabes. Al incorporarse ese elemento interregional, las nuevas estrategias nacionales se presentaron al Consejo Ejecutivo de la UNESCO en octubre de 2002. En su 166ª reunión, celebrada en abril de 2003, el Consejo Ejecutivo reconoció oficialmente que la estrategia euroárabe era una estrategia interregional. En sus recomendaciones relativas al Programa y Presupuesto de la UNESCO para 2004-2005, que se sometieron a la Conferencia General en su 32ª reunión (septiembre y octubre de 2003), el Consejo Ejecutivo invitó al Director General a que, en los planes de trabajo que se prepararan para el próximo bienio, previera actividades destinadas a aplicar la estrategia euroárabe.

La integración de la estrategia en los programas del Consejo de Europa y la ALECSO fue el tema principal de las reuniones tercera y cuarta del equipo especial, organizadas por el Consejo de Europa, junto con la UNESCO, los días 28 y 29 de

octubre de 2002 en Estrasburgo y por la ALECSO los días 18 y 19 de junio de 2003 en El Cairo, respectivamente.

La presentación de los programas en curso y previstos de ambas organizaciones, así como de sus actividades específicas relacionadas con la cooperación euroárabe, ha hecho posible que la ALECSO, el Consejo de Europa, la UNESCO y las Comisiones Nacionales preparen varios proyectos en común. Ello también ha dado lugar a una cooperación más estrecha entre la ALECSO y el Consejo de Europa, que ha conducido, entre otras cosas, a la elaboración de un primer memorándum de cooperación. Una de las actividades derivadas de las reuniones de Estrasburgo y El Cairo se presenta como una nueva modalidad de formación de docentes para las dos regiones. El Consejo de Europa decidió invitar periódicamente a profesores árabes a participar en seminarios de capacitación de docentes organizados en Europa. Los dos primeros seminarios de este nuevo tipo tuvieron lugar en mayo de 2003 y giraron en torno a temas como “la violencia en las escuelas” y “el diálogo entre culturas y civilizaciones”. También conviene estudiar la propuesta de invitar a docentes europeos a tomar parte en seminarios de formación pedagógica en los Estados Árabes.

Con una perspectiva análoga, la invitación a participar en el proyecto “Plan Arabia”, ejecutado por la UNESCO y la ALECSO, dirigida a expertos e institutos de investigación europeos especializados en la civilización árabe, brindará nuevas oportunidades de cooperación cultural y científica euroárabe. El “Plan Arabia” se propone dar a conocer mejor la “diversidad creativa” de la civilización árabe en otras regiones del mundo. Este proyecto puede crear un instrumento importante para superar los prejuicios que se tienen contra los árabes en las sociedades europeas.

Las dos reuniones celebradas en Estrasburgo y El Cairo están íntimamente relacionadas y han dado lugar a varias recomendaciones dirigidas a las tres organizaciones en relación con programas educativos, científicos, culturales y de comunicación. Se realizó una encuesta sobre actividades y propuestas de acuerdo con los resultados esperados de la estrategia entre las Comisiones Nacionales de ambas regiones, cuyos resultados se presentaron y permitieron determinar una serie de proyectos concretos. Algunos de ellos ya se han ejecutado o emprendido durante 2003. Los miembros del equipo especial también han propuesto que las Comisiones Nacionales de las dos regiones organicen actividades en común para preparar la segunda reunión de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, que se celebrará en Túnez en noviembre de 2005. Teniendo presente que el mandato del equipo especial

concluye a finales de octubre de 2003, se ultimó la estrategia mediante la elaboración de los mecanismos de aplicación.

Se invita a la UNESCO, la ALECSO y el Consejo de Europa a que establezcan un comité consultivo conjunto para promover la cooperación euroárabe en sus esferas de competencia. Ese comité debería agrupar a los centros de coordinación euroárabes que se crearán en las Secretarías de las tres organizaciones y a expertos de ambas regiones. Sus tareas deberían consistir, entre otras cosas, en promover la colaboración interinstitucional, que también podría suponer la intervención de otros organismos interesados; recabar la participación de las Comisiones Nacionales en las actividades y programas euroárabes; crear un sitio web y una base de datos, que además deberían facilitar información práctica sobre la financiación de proyectos euroárabes; establecer servicios de asesoramiento; y prestar asistencia técnica en materia de propuestas de proyectos y solicitudes de fondos que se presentarán a la Comisión Europea o a otras posibles fuentes de financiación.

## **Perspectivas**

A lo largo de los dos últimos años, los países europeos y árabes han cooperado en un número cada vez mayor de actos y proyectos. A continuación se da cuenta de dos de ellos que revisten particular importancia para la estrategia euroárabe.

Por invitación de la ALECSO, los días 15 y 16 de julio de 2002, representantes del Consejo de Europa se reunieron con intelectuales de veinte países árabes y europeos en una conferencia sobre el diálogo entre culturas y civilizaciones, organizada por el Instituto del Mundo Árabe en París. Los participantes formularon, entre otras, las siguientes recomendaciones: multiplicar los medios de comunicación e intercambio entre las dos regiones; alentar la traducción al árabe de publicaciones literarias, educativas y científicas, y viceversa; organizar misiones de intercambio de pedagogos; y fomentar el aprendizaje de la lengua árabe en Europa con objeto de situarla al mismo nivel del que disfrutaban los idiomas europeos en el mundo árabe.

Del 10 al 14 de marzo, las Comisiones Nacionales Francesa y Marroquí organizaron en Rabat una conferencia internacional titulada “Aprender a vivir juntos: ¿Qué educación para qué ciudadanía?” como contribución importante a la aplicación de la estrategia euroárabe. Entre otras cosas, la Conferencia de Rabat preparó el terreno

para llevar a cabo investigaciones comparadas sobre los manuales escolares de ambas regiones.

A raíz de la ampliación de la Unión Europea en 2004 y de la concertación de acuerdos específicos con países europeos que no son miembros de la UE, los programas mediterráneos de la Unión pronto se transformarán en marcos de cooperación entre la casi totalidad de las dos regiones. Por consiguiente, parece necesario que las actividades de la estrategia euroárabe conjunta de la UNESCO, la ALECSO y el Consejo de Europa se ejecuten en concertación con la Unión Europea.

Además, las nuevas estrategias regionales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) también podrían considerarse un marco importante para la estrategia euroárabe. Conviene vincular el seguimiento del primer Informe sobre Desarrollo Humano Árabe 2002 del PNUD con las actividades pertinentes realizadas por las Naciones Unidas y el PNUD en Europa.

El presidente de la Conferencia General de la UNESCO y delegado permanente de la República Islámica del Irán ante la UNESCO, Ahmad Jalali, ha dado su respaldo al proyecto de estrategia euroárabe “Aprender a vivir juntos”. Jalali participó en las reuniones reglamentarias de las Comisiones Nacionales de ambas regiones celebradas en junio de 2002. Sus ideas y sabiduría fueron muy útiles para lograr la concertación euroárabe en los debates que tuvieron lugar en Rabat y Budapest. Entre sus consejos figuran orientaciones importantes para la estrategia de seguimiento:

La interpretación histórica nos muestra que el diálogo entre civilizaciones no es algo totalmente nuevo, sino que se trata de un fenómeno que ha estado presente en todo momento. Las civilizaciones siempre han dialogado entre sí, aunque lamentablemente la historia ha sido y se considera con frecuencia una colección de antagonismos y guerras, aspecto al que se ha dado la máxima prominencia. Para cambiar esa actitud, se han de introducir dos modificaciones metodológicas: en primer lugar, hay que pasar del conflicto al diálogo, hay que buscar elementos de diálogo en la historia y tratar de enfocarla desde una nueva perspectiva, como historia del diálogo; y, en segundo lugar, hay que abandonar el concepto etnocéntrico de la cultura y la civilización y adoptar otro en el que la transmisión y las concesiones mutuas ocupen el primer plano.

Desde el punto de vista etnocéntrico del desarrollo de las culturas y civilizaciones, se supone que éstas evolucionarán en un entorno más o menos cerrado, limitado por fronteras nacionales o étnicas. Las intervenciones exteriores y, sobre todo, las guerras e invasiones socavan su desarrollo orgánico y ponen en peligro su propia existencia. Así pues, nuestro problema consiste en definir las culturas y civilizaciones como sistemas abiertos, de modo que las transferencias, los intercambios, las concesiones mutuas y el diálogo tenga cabida en su definición (Ahmad Jalali, Budapest, 15 de junio de 2002).

El equipo especial euroárabe someterá su informe final a las reuniones regionales de las Comisiones Nacionales de los países árabes y europeos que se celebrarán en el contexto de la 32ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (29 de septiembre-17 de

octubre de 2003). El informe comprenderá una lista de las actividades conjuntas de las Comisiones Nacionales de los Estados Árabes y Europa.

## Referencias

- ALECSO, 2002. *Du dialogue euro-arabe. Exigences et perspectives. Conférence pour le dialogue des cultures* [El diálogo euroárabe. Exigencias y perspectivas. Conferencia para el diálogo entre culturas]. París, 15-16 de julio de 2002. Túnez, ALECSO.
- Bélanger, P. (comp.). 2000. *Final report on the project 'Education for democratic citizenship'* [Informe final del proyecto "Educación para la ciudadanía democrática"]. Estrasburgo, Consejo de Europa. (Presentado en la Conferencia sobre "Educación para la Ciudadanía Democrática: Métodos, Práctica y Estrategias", organizada por el Consejo de Europa, la Comisión Europea y la UNESCO del 4 al 8 de diciembre de 1999 en Varsovia) (documento DECS/EDU/CIT (2000) 4).
- Consejo de Europa. 2002. *Education for democratic citizenship 2001-2004* [Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004]. Estrasburgo, Consejo de Europa. (Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros de Estados Miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática) (Documento GDIV/EDU/CIT (2002) 38).
- Delors, J. et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. París, UNESCO, y Madrid, Santillana (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI).
- Pérez de Cuéllar, J. (comp.). 1995. *Nuestra diversidad creativa*. 2ª ed. rev., 1996. París, UNESCO (Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2002. *The Arab human development report 2002: creating opportunities for future generations* [Informe sobre Desarrollo Humano Árabe 2002: Crear oportunidades para las generaciones futuras]. Nueva York, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Dirección Regional de los Estados Árabes (UNDP/RBAS).

*Versión original: francés*

*Abdeljalil Akkari (Túnez/Suiza)*

Doctor en ciencias de la educación por la Universidad de Ginebra, desempeña actualmente la función de coordinador de investigaciones en la Haute école pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel. Desde 1992 impartió también el curso de educación intercultural de la Universidad de Friburgo. De 1996 a 1998 fue profesor invitado en la Universidad de Maryland (Baltimore). Sus principales trabajos de investigación versan sobre la educación de las minorías culturales, el análisis de las desigualdades educativas y la cooperación internacional en materia de investigación en el ámbito de la educación. Correo electrónico: akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

# ¿QUE PAPEL CORRESPONDE A LA EDUCACION?

*Abdeljalil Akkari*

### **Dialogar con el otro, ¿es interrogarse sobre la propia identidad?**

La identidad cultural de una civilización, al igual que la de las personas, sólo se construye en la relación con el “otro”. El interés de examinar las relaciones entre Europa y el mundo árabe reside precisamente en la estrechez de esas relaciones impregnadas por profundas fracturas en una articulación que oscila entre la fascinación y la repulsión.

La búsqueda de la identidad propia mediante la creación de una alteridad o de la imagen del otro no es un proceso característico del diálogo euroárabe. Todo encuentro intercultural va acompañado por una reorganización de la identidad. Lo que caracteriza a la cultura árabe como gran civilización que no ha superado sus fragilidades es que tiene dificultad para soportar la mirada ajena (Labib, 1999), y así sucede que la actitud de los intelectuales árabes con respecto a Europa es ambivalente al proceder de un doble sentimiento de animosidad y admiración. Animosidad resultante del contencioso colonial y neocolonial, pero al mismo tiempo admiración ante los progresos culturales, científicos y tecnológicos de Occidente en comparación con el prolongado estancamiento árabe (Laroui, 1967).

Como señaló Labib (1999), la colonización acentuó la dualidad de la imagen de Occidente, a saber, la de un enemigo superior:



Esta dualidad existe desde la *Nahdha* aunque, según las circunstancias, uno de los dos elementos prevalece sobre el otro. Luego aparece el concepto de “subdesarrollo histórico” y el árabe queda acorralado entre dos alteridades opuestas: la de su patrimonio eclipsado y la del otro (el occidental) (pág. 125).

El Mediterráneo, frontera natural entre el mundo árabe y Europa, siempre ha sido a la vez una zona de enfrentamientos y una encrucijada de intercambios. Durante milenios, se lo consideró el centro del universo. Hoy en día, ya no aparece como un conjunto estable y fecundo. Está desgarrado por múltiples conflictos y numerosos peligros amenazan la región. Los naufragos de la inmigración ilegal en la frontera meridional de Europa demuestran que apremia reflexionar sobre el futuro de este mar interior.

Los atentados del 11 de septiembre de 2001, reprobados unánimemente por la comunidad internacional, al igual que otros hechos ocurridos en Europa y en el mundo árabe, ponen de relieve el interés y la necesidad apremiante de reanudar el diálogo euroárabe. Dichos acontecimientos pusieron de manifiesto las preocupaciones en cuanto a la manera de abordar las relaciones entre las diferentes culturas y civilizaciones. No cabe duda de que la única alternativa a la famosa tesis de Huntington (1997) sobre el choque de civilizaciones es el diálogo intercultural.

Ahora bien, el diálogo euroárabe es espinoso, en particular porque las imágenes mutuas y las representaciones imaginarias colectivas parecen inmutables. Escasean la apertura y los espacios necesarios para el descubrimiento mutuo y el intercambio intercultural. Además, este diálogo se caracteriza por un desequilibrio. No se trata solamente de un desequilibrio económico y cultural entre el mundo árabe y Europa, sino también de un desequilibrio político. La Europa política se encuentra en pleno proceso de construcción y consolidación, mientras que las posturas políticas del mundo árabe son cada vez más fragmentadas. Basta con comparar el índice de analfabetismo, los presupuestos dedicados a la investigación científica o el grado de violaciones de los derechos humanos en ambas regiones para medir esta brecha.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) acaba de publicar un develador informe sobre “el subdesarrollo humano en el mundo árabe”: sólo el 1,5% de los habitantes de la región tiene acceso a una computadora y el 0,6% utiliza Internet, medio de información, de comunicación y de acceso a los trabajos de investigación. No se traducen más de 300 libros en la región cada año, lo cual representa solamente una quinta parte de la producción de un país como Grecia. El presupuesto asignado a la investigación y al desarrollo sigue siendo muy reducido y no representa más que una séptima parte del promedio mundial. Según ese informe, el mundo árabe, que cuenta con la mayor proporción de jóvenes del

mundo (el 38% de su población tiene menos de 14 años), debe ofrecer mejores oportunidades a este grupo de edad.

Sin embargo, las perspectivas parecen muy limitadas, dado el nivel de desempleo (que asciende a un 15%, el índice más elevado de las regiones en desarrollo) y la falta de conexión con el resto del mundo debida al déficit tecnológico y a la falta de libertad, lo que acarrea la emigración de jóvenes árabes calificados hacia los países industrializados. Al respecto, el informe del PNUD deplora que el mundo árabe que, en el pasado, ofreció al mundo los fundamentos de la ciencia occidental, esté experimentando una fuga de cerebros y competencias científicas, que benefician ahora a Occidente y no a esta región.

En el ámbito de la educación, el informe señala una disminución de los gastos resultante de las políticas de ajuste estructural mal orientadas y que no conceden importancia al desarrollo humano. Este informe revela en qué medida la dualidad del sistema educativo (enseñanza privada de calidad para una minoría privilegiada y enseñanza pública de menor calidad para la mayoría) menoscaba el papel de la educación en la movilidad social y perpetúa la pobreza y la estratificación social. En el sector educativo, los gastos no pasan del 0,5% (frente al 1,26% en Cuba y al 2,9% en Japón en 1995). Según el informe, para superar esta brecha sería preciso transformar las actitudes sociales orientándolas hacia una mayor creatividad e innovación y a la reanudación de las relaciones con los árabes expatriados, con miras a alentarlos a regresar a sus países de origen (PNUD, 2002).

Los episodios del 11 de septiembre tuvieron lugar en un contexto donde las deficiencias desde el punto de vista de la circulación de ideas y de medios de intercambio acentuaban la distancia entre los países árabes y el resto del mundo, en primer lugar con Europa, pese a que ambas regiones estuvieran estrechamente vinculadas, tanto por la historia como por los movimientos migratorios y la interdependencia económica actuales.

Cabe recordar que el diálogo euroárabe no procede de un interés reciente, pues a raíz de la primera crisis petrolera en 1973, los presidentes de Túnez y Argelia hicieron un llamamiento con miras a hacer del Mediterráneo un “lago de paz”. El diálogo euroárabe que se inició en aquella época no dio frutos, debido a las preocupaciones demasiado económicas de los europeos, obsesionados por su abastecimiento de petróleo, y demasiado políticas del mundo árabe, sumido en un conflicto permanente con Israel.

En el confuso período en que nos encontramos, caracterizado a la vez por la mundialización y por los repliegues en materia de identidad y religiosos, el mundo árabe se vuelve hacia Europa, que se convierte en un continente mediador, porque está fundado en el respeto de los derechos humanos y el reconocimiento de todas las diversidades culturales. Se

espera ahora que Europa establezca lazos entre civilizaciones que se enfrentan en otras regiones del mundo. Sin negar la importancia del diálogo político euroárabe, nos parece útil centrarnos, en el presente texto, en lo que la educación puede aportar a este diálogo en construcción.

### **La educación árabe: entre tradición, modernidad y apertura**

A pesar de la hostilidad entre el islam y el mundo cristiano, es muy probable que las universidades europeas hayan utilizado manuales científicos, médicos y filosóficos elaborados por sabios musulmanes como Avicena, Averroes y otros muchos. A juzgar por pruebas históricas cada vez más numerosas, el origen de la propia universidad ha de buscarse en el islam medieval (Cardaillac, 1991).

Los centros intelectuales musulmanes más prestigiosos tenían ya más de un siglo de existencia cuando se fundaron las primeras universidades en Europa. La universidad-mezquita de Al-Qarawiyyin en Fez (Marruecos) fue establecida en 859, la de Córdoba a principios del siglo X y la de Al-Azhar, en El Cairo, en 972. En Europa, los primeros centros de enseñanza superior aparecieron mucho más tarde. Es muy probable que las universidades de Bolonia, París y Montpellier no existieran antes del siglo XII (Vernet, 1985).

Después de esa edad de oro, el mundo árabe atravesó un período de decadencia y estancamiento del que trató de salir desde mediados del siglo XIX. En el período inmediatamente anterior a la dominación colonial, eminentes intelectuales y políticos como el tunecino Jair-Eddin y el egipcio Mohamed Alí cobraron conciencia del considerable retraso científico acumulado y de la necesidad de modernizar las sociedades y los Estados árabes, empezando por el sistema educativo. Por tanto, la modernización debía pasar por la difícil prueba del examen crítico del legado histórico y el abandono de las antiguas tradiciones.

Las universidades árabes constituyeron el núcleo de ese proceso de separación y articulación del pasado y el futuro. En otros términos, para el mundo árabe fue muy difícil zanjar la cuestión de la articulación o separación entre el legado religioso y la racionalidad resultante de los hallazgos científicos.

A veces, se separaron las instituciones de tipo religioso de las que impartían una enseñanza de carácter profano. La claridad y la rapidez de esa separación fueron muy variables según los países. En Túnez, la Universidad Ezeituna terminó especializándose en la enseñanza teológica.

La Universidad árabe actual constituye en cierto modo el barómetro de todas las sociedades contemporáneas, incluidos los propios países árabes. Éstos pasaron de concepciones en las que predominaban las teorías centradas en el desarrollo, las que percibían a los estudiantes y diplomados como militantes al servicio de la independencia y el desarrollo nacional, a enfoques más pragmáticos y selectivos, subordinados a las nuevas opciones económicas neoliberales. Asimismo, ha quedado muy atrás la época (décadas de 1950, 1960 y 1970) en que los Estados árabes padecían escasez de cuadros y técnicos superiores y los países europeos les proporcionaban parte del personal universitario. Al igual que Marruecos o Túnez, muchos países árabes no pueden ofrecer oportunidades profesionales duraderas a sus diplomados universitarios (Moatassime, 2000).

*A posteriori* nos percatamos también de que el período que siguió inmediatamente a la independencia era intelectualmente fecundo desde el punto de vista de los intercambios universitarios euroárabes, ya que, por ejemplo, numerosos universitarios franceses empezaron su carrera académica en el Magreb antes de ser reconocidos en el plano internacional. Podemos citar como ejemplo al sociólogo Pierre Bourdieu en Argelia y al filósofo Michel Foucault en Túnez.

El contexto actual se caracteriza, en cambio, por que los investigadores europeos se muestran reacios a trabajar en el mundo árabe. Además, el incremento masivo del desempleo y de la precariedad generalizada entre los universitarios árabes que han cursado estudios en la región y el bajo índice de regreso de los que han estudiado en Europa no son circunstancias favorables para el diálogo. Si bien este proceso puede asimilarse a una fuga de cerebros, los numerosos universitarios de origen árabe que viven en Europa podrían desempeñar un papel de mediadores interculturales del diálogo euroárabe (véase el Cuadro 1).

En Francia, el 30% de los estudiantes y docentes universitarios de origen extranjero proceden del Magreb, que ocupa el primer puesto de los lugares de origen, seguido por el Reino Unido, Alemania y los Estados Unidos. No obstante, los universitarios occidentales ocupan los cargos más elevados jerárquicamente, mientras que los de África del Norte ocupan los puestos menos importantes.

CUADRO 1. Principales países de procedencia de los docentes universitarios extranjeros en Francia en 1992.

País	Efectivos	País	Efectivos
Marruecos	269	Italia	74
Argelia	258	Líbano	67
Reino Unido	213	República Pop. China	64
Alemania	157	Polonia	63
Túnez	108	Bélgica	60
España	89	Estados Unidos	139

*Fuente : Halary (1994).*

Si bien la presencia de investigadores de origen árabe es benéfica para Europa, esta fuga de cerebros no ayuda a los países árabes a tener una investigación científica endógena y a independizarse de los países industrializados en materia de progreso tecnológico. Se estima que, en los últimos veinticinco años, las pérdidas de recursos humanos ascendieron a 250.000 personas sólo en el Magreb, esto es, un promedio de 10.000 emigrantes por año, la mitad de los cuales proceden de Argelia (Moatassime, 2000; PNUD, 2002).

Algunos estudios demuestran que los investigadores europeos siguen manifestando interés por el mundo árabe. Por ejemplo, según una encuesta reciente (CSA, 2001) realizada entre una muestra de 427 estudiantes franceses, representativa de los alumnos de último curso de escuelas superiores de comercio, ingeniería y de tercer ciclo universitario (DESS) de gestión, derecho o ciencias, y constituida mediante el sistema de cupos (tipo de escuela, región parisina/provincia), esos futuros directivos eligen el Magreb y el Medio Oriente como destino profesional antes que China, Rusia, los países de Europa Central y Oriental e incluso Japón.

Por consiguiente, convendría alentar la colaboración entre las universidades europeas y las del mundo árabe, que incluso podría llegar a ser la cooperación no gubernamental más importante y valiosa entre las dos costas del Mediterráneo. Esta cooperación se ha de desarrollar en todos los ámbitos del conocimiento en general y en el del diálogo intercultural en particular. Por ejemplo, las universidades serán el lugar más adecuado para llevar a cabo, de manera crítica, investigaciones conjuntas sobre las migraciones. A este respecto, el Instituto Europeo de Florencia está realizando una labor muy constructiva: organiza diversos tipos de manifestaciones (coloquios, publicaciones, etc.) que reúnen a numerosos investigadores procedentes de ambas orillas del Mediterráneo.

La reciente apertura del programa Tempus a los países mediterráneos (“Tempus Meda”) permitirá asimismo la colaboración entre universidades europeas y árabes y la celebración de encuentros entre profesores, investigadores y estudiantes para que compartan su cultura y su

saber. Mediante la creación de instrumentos de cooperación que posibiliten la labor conjunta entre especialistas de la educación (fondos destinados a facilitar su movilidad, bancos de datos, redes profesionales), este programa europeo ofrecerá a los responsables de la educación las oportunidades y los medios necesarios para conocerse y emprender proyectos comunes.

## **Conocerse y comprenderse para desarrollar el diálogo**

El logro de una interacción verdaderamente intercultural entre ambas orillas del Mediterráneo supone necesariamente un doble cuestionamiento. Convendría que el mundo árabe emprendiera una reflexión crítica para renovar su legado sociocultural y valorizar sus elementos positivos. Es primordial que recobre su propia imagen sin pasar por la mediación deformadora del orientalismo (Said, 1994). Asimismo, sería beneficioso llevar a cabo un análisis serio del estancamiento árabe, teniendo en cuenta tres factores esenciales: el déficit de libertad, la ruin condición de la mujer y la escasez de conocimientos en el mundo árabe (PNUD, 2002).

En Europa, sería preciso adoptar la misma postura crítica frente a cierto eurocentrismo que niega la contribución de otras civilizaciones en la edificación de la modernidad y los conocimientos. Considerar que el islam es incompatible con la modernidad, separándolo de la esfera cultural occidental, resulta una actitud contraproducente y es, pues, necesario romper el silencio acerca de los aportes de la civilización árabe a la humanidad.

La creación de un clima de confianza entre estos dos interlocutores no se decreta, sino que se adquiere lenta y pacientemente mediante una serie de iniciativas concretas en las que participen todos los grupos socioculturales y, en particular, los agentes de la educación. El Mediterráneo sólo podrá evolucionar de manera positiva y convertirse en un mar de paz y tolerancia si se establece un diálogo intercultural duradero, más allá de las “discrepancias entre civilizaciones”. Esta pedagogía basada en la alteridad y la comprensión podría constituir una “síntesis creadora” entre un enfoque consistente en replantear los fundamentos del ser humano culturalmente arraigado y su apertura hacia los mestizajes y lo universal.

## **Referencias**

- Cardaillac, L. 1991. *Tolède XIIe-XIIIe siècles. Musulmans, Chrétiens et Juifs : le savoir et la tolérance* [Toledo en los siglos XII y XIII. Musulmanes, cristianos y judíos: el saber y la tolerancia]. París: Autrement.
- CSA. 2001. Sondeo realizado por el instituto CSA y *Le Nouvel Observateur* del 7 al 15 de mayo de 2001. <http://www.csa-fr.com/fra/dataset/data2001/opi20010515a.htm>
- Halary, C. 1994. *Les exilés du savoir* [Los exiliados del saber]. París: L'Harmattan.
- Huntington, S. 1997. *Le choc des civilisations* [El choque de las civilizaciones]. París: Odile Jacob.

- Labib, T. 1999. L'image de l'occident dans le monde arabe [La imagen de Occidente en el mundo árabe], *Mars* (París), nº 10-11, págs. 113-125 (número extraordinario: "Modernités").
- Laroui, A. 1967. *L'idéologie arabe contemporaine* [La ideología árabe contemporánea]. París: Maspéro.
- Moatassime, A. 2000. Notes de lecture [Notas de lectura], en: Geisser, V. (comp.). *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs. Trajectoires sociales et itinéraires migratoires*. París: CNRS-Editions (Correspondances nº 63). <http://www.irmcmaghreb.org>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2002. *Le Rapport arabe sur le développement humain* [Informe sobre el desarrollo humano en los países árabes]. Nueva York: PNUD.
- Said, E. 1994. *Culture and imperialism* [Cultura e imperialismo]. Nueva York: Vintage Books.
- Vernet, J. 1999. *Ce que la culture doit aux Arabes d'Espagne* [Lo que Europa debe al islam de España]. París: Sindbad.

*Versión original: ingles*

*Miklós Maróth (Hungria)*

Catedrático y ex decano de la Universidad Católica Péter Pázmány de Budapest, es director del Instituto Avicena de Estudios sobre Oriente Medio, fundado en 2001 por el Gobierno húngaro en Piliscsaba. Dirección de correo electrónico: maroth@btk.ppke.hu

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

# LA HISTORIA DEL ARABISMO EN HUNGRIA

*Miklós Maróth*

Quienes visiten las bibliotecas húngaras podrán convencerse fácilmente de que en Hungría el conocimiento del árabe ha sido algo habitual desde hace siglos. Tradicionalmente, han sido dos los campos en los que el estudio de este idioma ha desempeñado un papel de primer orden.

El primero fue el de la teología cristiana. En los seminarios, nadie, ni profesores ni alumnos, podía pasar por alto el hecho de que el Antiguo Testamento de la *Biblia* estaba escrito en hebreo, uno de los idiomas semíticos, y fue, pues, el interés general por este grupo de lenguas el que hizo que se estudiase el árabe en esos establecimientos de enseñanza.

Además, todas las biblias políglotas contenían una traducción al árabe, junto a las correspondientes versiones de su texto en griego, latín, hebreo, arameo y siríaco. Algunos teólogos estudiaron el árabe para entender mejor la *Biblia*.

Las biblias políglotas de las viejas bibliotecas de los monasterios atestiguan la presencia de cierto conocimiento del árabe entre los monjes católicos. El número relativamente pequeño y el carácter superficial de las gramáticas árabes redactadas por teólogos húngaros en latín (por ejemplo, la de Dertsik) indican que sintieron menos interés por esta lengua que por el arameo o el siríaco. Aunque muchos de los monjes que sabían árabe estudiaron en monasterios húngaros, buen número de ellos pasaron cierto tiempo en Roma antes de marchar a ejercer su misión en tierras musulmanas.

El otro campo fue el de las relaciones exteriores. Durante las “guerras turcas” y después de ellas (siglos XVI a XVIII), Hungría lindaba con el mundo del islam y, por consiguiente, por sí misma y en tanto parte de la monarquía de los Habsburgos, tuvo importantes relaciones



diplomáticas y comerciales con naciones orientales, que explican el hecho de que en Viena – capital de Austria y asimismo, en aquel entonces, de Hungría– una famosa escuela diplomática, la Sprachknaben, no se especializara únicamente en las lenguas de Occidente, sino también en las de Oriente. Sus profesores (pertenecientes a diferentes naciones) redactaron gramáticas y libros de texto, que en su mayoría no fueron conocidos en otros países, a pesar de la gran importancia de algunos de ellos.

No se puede comparar el nivel de instrucción de los monasterios o de la escuela diplomática de idiomas con el de las mejores universidades de otros países europeos. En Oxford, Cambridge o Leiden, se habían fundado siglos antes cátedras de estudios árabes e islámicos. En esas universidades fueron objeto de enorme interés los primeros textos de medicina de Avicena y Averroes, entre otros autores, y posteriormente las obras de carácter religioso (comprendidos el *Corán* y la *Biblia*). Países de trato frecuente e íntimo con el mundo árabe –España y Portugal, por ejemplo– reunieron grandes fondos de manuscritos árabes y enviaron alumnos a universidades árabes. Por ejemplo, Petrus Hispanus estuvo en la Universidad de Qarawiyyin (Marruecos) ya en el siglo XIII y elaboró, en latín, la primera gramática y el primer vocabulario árabes. En la historia de los estudios superiores húngaros no encontramos traza de actividades científicas comparables a éstas.

La situación empezó a cambiar al reformarse las universidades austrohúngaras en 1855, año en que la enseñanza superior pasó del anticuado modelo medieval al modelo alemán moderno. En el sistema medieval, todos los alumnos debían cursar los cursos preparatorios de la Facultad de Humanidades y, una vez aprobados los correspondientes exámenes, podían pasar a estudiar Derecho, Medicina o Ciencias. En el sistema nuevo, los establecimientos de enseñanza secundaria asumían las funciones de las anteriores Facultades de Humanidades. En la Facultad de Ciencias, los alumnos empezaban a especializarse en física, química o cualquier otra materia, en lugar de seguir como antes estudios científicos generales.

Para desempeñar estas nuevas funciones, los establecimientos de enseñanza secundaria necesitaban profesores especializados en las materias que debían enseñarse en ellos; para satisfacer esta demanda, se crearon nuevas Facultades de Humanidades, diferentes de las que hasta entonces existían, porque en ellas ya no se buscaba preparar a los alumnos para los estudios universitarios, sino formar a profesores especializados en las materias que se impartían en la enseñanza secundaria, es decir, lengua y literatura húngaras, historia, lenguas extranjeras, etc.

En las recién creadas Facultades de Humanidades, hubo que fundar diversas cátedras. Si repasamos los antiguos anuarios universitarios, veremos que las primeras cátedras

establecidas fueron de historia, literatura, filosofía (antigua) e idiomas italiano y ruso, aunque los alumnos interesados en ello también podían asistir a cursos especiales, entre otros de lenguas orientales. Por ejemplo, el joven y prometedor alumno de secundaria I. Goldziher (1850-1921) obtuvo un permiso especial para cursar persa y turco, y además estudió árabe en la Facultad de Teología (católica romana) con el profesor J. Ruzicska.

Ante su interés y los brillantes resultados que obtuvo, József Eötvös, ministro de Educación y ferviente partidario de la reforma de la universidad, que buscaba jóvenes con talento a los que enviar a las universidades alemanas con la esperanza de que más adelante fuesen catedráticos, eligió a aquel joven de 18 años de edad para concederle una beca y para que fuese titular de la cátedra –todavía no creada– de lenguas semíticas. Lamentablemente, mientras Goldziher proseguía sus estudios en Damasco y El Cairo, el Concilio Vaticano proclamó en 1870 el dogma de la infalibilidad papal, que P. Hatala, catedrático de Revelación Neo y Veterotestamentaria, no aceptó, por lo que pasó a ser hereje y tuvo que dejar su cargo. Como las autoridades no querían convertirlo en mártir, lo trasladaron a la Facultad de Humanidades y lo nombraron catedrático de lenguas semíticas, en lugar de Goldziher.

La cátedra de lenguas semíticas fundada en 1870 ofrecía la primera posibilidad de efectuar en Hungría investigaciones científicas en el campo del arabismo, pero la ocupaba un profesor de teología de viejo cuño, sin suficientes conocimientos de árabe que, siguiendo la tradición de los teólogos católicos, escribió en húngaro una gramática del árabe y dio clases sobre este idioma, aunque, en realidad, era fundamentalmente especialista en el Antiguo Testamento hebreo y el Nuevo Testamento griego.

Goldziher inició su carrera como profesor privado no remunerado y ya no era joven cuando, a raíz de la jubilación de Hatala en 1905, fue nombrado profesor ordinario (catedrático). Conforme a la tradición establecida por aquél, impartió cursos sobre distintas lenguas y literaturas semíticas (hebreo, arameo, etc.), pero estableció cursos especiales de árabe e islamismo y, tras la jubilación de su predecesor en la cátedra, empezó a impartir lecciones acerca de la historia de la filosofía islámica.

Como muestran los anuarios de la universidad, normalmente asistían a las lecciones de Hatala cinco o seis alumnos y, a decir verdad, en aquel entonces en toda la facultad de Humanidades sólo había unas cuantas docenas de alumnos, lo cual quiere decir que los cursos de Hatala gozaban de relativa fama. No conocemos el número de discípulos de Goldziher, aunque sí que abundaban y que no procedían únicamente de Hungría, sino también de otros países balcánicos, de diversas comunidades musulmanas del Imperio Austrohúngaro o de otros lugares.

Goldziher fue reconocido y admirado no sólo por colegas de todo el mundo sino también por alumnos musulmanes, hecho que arroja nueva luz sobre la afirmación de E. Said de que la finalidad de los estudios orientalistas efectuados en los países europeos era servir al imperialismo en contra de los pueblos de Oriente Medio. En 1911, Ahmad Fuad, miembro de la familia real de Egipto, acudió a Budapest a ofrecer a Goldziher la cátedra de filosofía árabe de la Universidad de El Cairo. Aunque las autoridades austrohúngaras juzgaron oportuno que aceptara la invitación, Goldziher puso reparos, porque su ideal era una ciencia pura, apolítica, actitud que desde entonces ha tenido una gran influencia en el orientalismo húngaro. El interés por los idiomas orientales no estaba motivado en Hungría por aspiraciones políticas nacionales. Porque Hungría nunca ambicionó conquistar Oriente; antes bien, sucedía todo lo contrario, pues el país estaba expuesto a las ofensivas musulmanas. La realidad histórica y la conciencia de sus orígenes nómadas orientales incitaron a los húngaros a interesarse por las culturas orientales.

Goldziher falleció sin que hubiese ningún discípulo capaz de ocupar el hueco que dejaba y su biblioteca fue vendida a Jerusalén. Fue el primer estudioso en romper con las enseñanzas prácticas tradicionales de los teólogos –que se remontaban a las tradiciones de las escuelas misionera y diplomática de Roma y Viena–, ajustándose a la tradición filológica europea, fundamentalmente alemana. Su labor no ha tenido continuación en el plano universitario en Budapest.

Conforme a la tradición, el siguiente catedrático de árabe fue asimismo un especialista en lenguas semíticas. M. Kmoskó (1876-1931) procedía de un seminario católico, pero además había recibido una excelente formación filológica. Consagró su vida a los escritos de los Padres de la iglesia oriental redactados en siríaco, de los que preparó una edición en varios volúmenes que figuran en la *Patrologia Orientalis* de Migné. En tanto estudioso del árabe, investigó las crónicas siríacas y árabes referentes a la prehistoria nómada del pueblo húngaro. De ahí pasó a la geografía árabe (fue él quien señaló que Ibn Dasta, ignoto autor árabe de textos de geografía, era el conocidísimo Ibn Rusta). A diferencia de sus ediciones de textos siríacos, sus estudios sobre las crónicas y los escritores árabes de textos de geografía estaban escritos en húngaro y permanecieron inéditos, por lo que sus logros en el campo del arabismo son inaccesibles a los estudiosos.

Kmoskó recolectó ingentes cantidades de materiales y escribió en húngaro el borrador de sus obras en grandes cuadernos, pero todos sus escritos quedaron inéditos. Los cuadernos se conservan en la biblioteca de la Academia de Ciencias Húngara y un grupo de investigadores de la Universidad de Szeged empezó a publicar este legado durante los últimos

años de su vida. El proyecto todavía no ha concluido, pero, por publicarse en húngaro, no es probable que estos volúmenes den a conocer su nombre en el mundo.

Aunque de extracción teológica como sus predecesores, Kmoskó tuvo una excelente formación filológica. Luego de Goldziher, nadie se atrevió a escribir sobre cuestiones orientales sin la necesaria calificación, sólo accesible en la Facultad de Humanidades. En Hungría, donde los estudios orientales estaban motivados por el interés de la sociedad en el origen y la prehistoria oriental del pueblo húngaro, la investigación de la historia de las estepas centro-asiáticas y de Europa Oriental fue la inevitable tarea de los estudiosos. En su condición de profesor de árabe, Kmoskó cumplió con su tarea, pero a causa de su prematuro fallecimiento y a las circunstancias antes mencionadas, su nombre ha permanecido, y probablemente permanezca, desconocido en el extranjero.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, el ministro de Educación, K. Klebelsberg, puso en marcha un movimiento de reformas, al igual que había hecho J. Eötvös en el siglo anterior, proceso que dio lugar a la reforma universitaria de 1855. También aquél determinó enviar a numerosos jóvenes de talento a estudiar en las mejores universidades de Europa Occidental. Se envió a los Países Bajos a jóvenes teólogos de la Iglesia Reformada, entre ellos a K. Czeglédy, hijo del renombrado S. Czeglédy, quien había preparado una nueva traducción del Antiguo Testamento. El joven Czeglédy marchó a Utrecht, donde estudió árabe con el famoso profesor de Goeje. A su regreso a Hungría, después de la Segunda Guerra Mundial, se le otorgó la cátedra vacante de arabismo. Por haber sido el único catedrático de árabe durante decenios en la segunda mitad del siglo XX, se ha convertido en el decano de los arabistas húngaros, quienes a su vez se consideran descendientes de la escuela holandesa de arabismo.

Czeglédy (1914-1996) continuó la labor iniciada por Kmoskó y consagró su vida a investigar la historia de las estepas. Empezó por estudiar las fuentes latinas, griegas, siríacas y árabes y luego, ya bien rebasados los 30 años, estudió armenio y persa medio y neopersa. Cumplidos los 40 años, estudió idiomas turcomanos y, a partir de los 50, chino. Cuando tenía 60 años, estaba listo para publicar su primera obra en húngaro, *Nomádok vándorlása Napkeletről Napnyugatra* (*La migración de los nómadas de Oriente a Occidente*, Budapest, 1969), en la que analizó las cuestiones más intrincadas de la historia de las estepas, por ejemplo, la historia de los hunos, el problema de los heftalitas o hunos blancos, etc. Todo ello indica que, aunque oficialmente era titular de la cátedra de árabe, no se ocupaba únicamente de cuestiones árabes. No era en rigor un estudioso del mundo árabe; más bien cabe considerarlo un orientalista, motivo por el cual tampoco se lo conoce en el extranjero.

No obstante, por su condición de profesor de árabe transmitió a las siguientes generaciones lo que había aprendido de joven en los Países Bajos y en este sentido su actividad fue crucial en la historia del arabismo en Hungría. Antes de él, Goldziher representó el inicio de los estudios superiores de árabe en el país, pero como no tuvo sucesor, Kmoskó tuvo que echar nuevos cimientos. Kmoskó también murió sin dejar sucesor, de manera que Czeglédy, con su formación holandesa, debió ponerse de nuevo a establecer el arabismo en Hungría, aunque él sí logró crear una gran escuela integrada por buen número de especialistas.

La nueva generación fue ocupando plazas en la universidad a finales del decenio de 1960. Fodor Sándor (Alexander Fodor, nacido en 1941) obtuvo el cargo de profesor ayudante de la cátedra de estudios árabes y se consagró a estudiar los hábitos y costumbres populares, la magia y temas afines. Investigó las creencias populares de la gente corriente de los países musulmanes, sobre todo de Egipto, y señaló que en la vida cotidiana de los musulmanes persisten creencias y costumbres egipcias antiguas que forman parte del acervo islámico.

El siguiente profesor ayudante fue T. Iványi, quien estudió árabe y filología general en la universidad, lo que le permitió especializarse en la historia de la filología árabe. En los años setenta, se incorporó a la cátedra I. Ormos, especialista en medicina árabe, quien, a la jubilación de Czeglédy, pasó a ser titular de la cátedra.

\* \* \*

Aunque la Universidad de Budapest fue siempre la sede de los estudios filológicos, acabaron por aparecer otras instituciones: en la primera mitad del siglo XX existía la Academia Oriental de Comercio, que fue reemplazada sucesivamente por la Facultad Karl Marx de Economía, la Escuela de Economía de Budapest y, actualmente, la Facultad de Economía de la Universidad de Budapest, donde también se estudiaron y estudian lenguas orientales y donde el árabe sigue siendo uno de los idiomas orientales que se enseña con fines prácticos.

En esta Facultad también existe un Departamento de Relaciones Exteriores, cuyos alumnos, que combinan el estudio del árabe con especializaciones en diversos aspectos del Oriente Medio, pueden llegar a ser especialistas en el mundo árabe con un buen conocimiento práctico de idiomas. Su maestro, K. Dévényi, también enseña en la Facultad de Humanidades y está especializado en filología árabe.

La Escuela de Comercio, Hotelería y Gastronomía es la tercera institución en la que se puede aprender árabe. Gracias al gran número de arabistas graduados de la Facultad de Humanidades, esta Escuela pudo hallar profesores para sus cursos de idiomas, consagrados anteriormente sólo a lenguas occidentales. La finalidad de la formación que en ellos se

imparte es similar a la de la Facultad de Economía y los alumnos suelen adquirir un buen conocimiento práctico del árabe moderno hablado, orientado principalmente al comercio.

\* \* \*

Tras el cambio de régimen político (1990), se fundó en 1992 una nueva universidad, la Universidad Católica Péter Pázmány, en cuyo programa de investigaciones ocupan un lugar prominente la religión, los movimientos y doctrinas religiosos y el estudio de la Edad Media. La civilización europea surgió y se formó al norte de la cuenca mediterránea. Al mismo tiempo, el Mediterráneo oriental fue cuna de las tres religiones monoteístas (judaísmo, cristianismo e islam), motivo por el cual la Facultad de Humanidades (sita en Piliscsaba, a unos ocho kilómetros de Budapest) estableció una cátedra de estudios medievales, hebreo (poniendo el acento en el Antiguo Testamento) y árabe.

La cátedra de árabe rompió con las tradiciones semíticas de la Universidad estatal de Budapest, porque el islam en tanto religión constituye el objeto de su programa de investigaciones. Esta diferencia entre lo semita y lo islámico dio lugar a diferentes métodos de enseñanza, además de la obligatoriedad de estudiar, con carácter de asignaturas secundarias, otros idiomas (en la Universidad estatal, hebreo y siríaco; en la católica, turco). En la Universidad estatal se imparte gran número de cursos de filología árabe y en la católica se presta más atención a la filosofía islámica y a los temas religiosos, como las obras de la *hadiz*, la teología (*ilm al-kalam*), la dogmática (*aqaid*), la jurisprudencia (*fiqh*), etc.

Este segundo establecimiento de enseñanza superior de la filología árabe surgió en 1993 a partir de la actividad de Czeglédy, porque dos de sus tres docentes eran discípulos de él y el tercero, discípulo de uno de ellos. M. Maróth (nacido en 1943) asumió la cátedra del Departamento. Está especializado en filosofía árabe y se interesa particularmente por la teología (*ilm al-kalam*) y la jurisprudencia islámicas y sus fundamentos filosóficos. L. Tüske trabaja sobre textos literarios; se encuentra principalmente interesado en crítica literaria clásica. El más joven es B. Major, quien estudia historia, especialmente la árabe e islámica medieval, sobre todo el período de las Cruzadas.

Fuera del ámbito de la Facultad de Humanidades, también se puede aprender árabe en el más tradicional de los establecimientos de enseñanza, la Facultad de Teología, cuyo catedrático de idiomas bíblicos es Gy Fodor (nacido en 1947). Fodor enseña hebreo y otros idiomas de la Antigüedad, pero como es arabista de formación, continúa la centenaria tradición de impartir asimismo cursos de árabe, a pesar de lo cual este idioma no forma parte de las asignaturas obligatorias de esta Facultad.

\* \* \*

Por último, también se efectúan estudios árabes en el Instituto Avicena de Estudios sobre Oriente Medio, fundado en 2001 por el Gobierno húngaro en Piliscsaba. Aprueba el programa de investigaciones del Instituto un Consejo integrado por cinco catedráticos especializados en diversos campos de los estudios orientales. El director, M. Maróth, ha designado dos subdirectores, uno de Idiomas Persas, procedente de la Universidad estatal, y otro de Turco, de un instituto de investigación de la Academia de Ciencias. En conjunto han establecido el programa científico y seleccionado a los miembros más jóvenes de la institución.

El Instituto lleva a cabo actividades propias y en el ámbito internacional. Internamente, es una institución de investigación que ofrece posibilidades de trabajo en particular a jóvenes doctorandos o que acaban de concluir sus tesis de doctorado, quienes desarrollan un programa de investigación junto con los correspondientes catedráticos de literatura, historia, filosofía, filología, etc. Gracias a este programa, ha aparecido una serie de obras especializadas redactadas en idiomas extranjeros y se han expuesto diversos logros culturales y científicos de los países islámicos en volúmenes escritos en húngaro.

El Instituto organiza conferencias y congresos nacionales e internacionales sobre temas diversos. En febrero de 2003, por ejemplo, realizó una reunión consagrada a las perspectivas de desarrollo de Oriente Medio y a sus consecuencias en las relaciones arabigoeuropeas.

El Instituto patrocina cursos universitarios. En un semestre reciente, investigadores del arte oriental de diferentes museos impartieron en la Universidad estatal una serie de conferencias sobre arquitectura, miniaturas, cerámica, alfombras y tapices, cuyo texto se publicará en un volumen que expondrá “el legado del Islam”. Estas conferencias han sido la principal actividad de la sección de Arte del Instituto.

En el plano internacional, la tarea principal del Instituto (además de sus tradicionales investigaciones filológicas) consiste en hallar puntos de contacto entre musulmanes y cristianos, el mundo árabe y Europa, etc., estableciendo relaciones personales con estudiosos y universidades árabes, y realizando programas científicos comunes. Además, con ese mismo fin, se beca a estudiosos jóvenes para estancias más o menos largas y se invita a profesores del mundo árabe y de países europeos a realizar investigaciones o pronunciar conferencias sobre temas diversos. (El primer profesor invitado procede de la Universidad marroquí de al-Qarawiyyin y pronunciará conferencias sobre la *hadiz* en un futuro próximo.)

El programa de investigaciones del Instituto es similar al de la Universidad Católica Péter Pázmány. Habida cuenta de la semejanza de sus programas y de que están situados en un mismo lugar (la Facultad de Humanidades de la Universidad y el Instituto funcionan en Piliscsaba, en la misma calle, casi enfrente una de otro), han manifestado el deseo de concluir

un acuerdo de cooperación. Si lo consiguen y logran aunar sus fuerzas, verá la luz en Hungría un nuevo e importante centro de estudios árabes.



*Versión original: inglés*

*Yaqoub Ahmed Al Sharrah (Kuwait)*

Doctor en educación por la Universidad Ain Shams, Egipto. Subsecretario general del Centro de Arabización de las Ciencias Médicas. Licenciado en biología en los Estados Unidos de América. Titular de un diploma de posgrado en educación de la Universidad de Londres y de una maestría en enseñanza de las ciencias de la Universidad de Leeds, Reino Unido. Entre 1964 y 1994 ocupó distintos cargos de responsabilidad en el Ministerio de Educación de Kuwait. Es miembro de las juntas directivas de varias organizaciones y comisiones dedicadas a la educación, la salud y el medio ambiente.

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

### LA ENSEÑANZA TRADICIONAL

### ARABE DE LA MEDICINA

### Y SU RELACION

### CON LA PRACTICA EUROPEA

*Yaqoub Ahmed Al Sharrah<sup>1</sup>*

#### **El problema de la definición de la medicina islámica**

Cronológicamente, se entiende por “ciencias árabes” –o “islámicas”– las actividades científicas que florecieron entre el siglo VIII de nuestra era y el comienzo de la Edad Moderna. Geográficamente, la región en que se desarrollaron se extendía desde la península Ibérica y el norte de África hasta el valle del Indo, y desde Arabia meridional hasta el mar Caspio, región que correspondía fundamentalmente a la que ocupaba la civilización islámica, y la lengua que se utilizaba en la mayoría de los casos era el árabe.<sup>2</sup> En este artículo examinaremos distintos aspectos de la medicina islámica y, a modo de conclusión, la definiremos de la manera que nos parece más adecuada, además de analizar las influencias que ejerció y a las que estuvo sometida.

#### **La medicina en los albores de la sociedad musulmana**

A partir del siglo XV se concedió una gran importancia a los logros de la civilización musulmana en todos los terrenos, comprendida la medicina. Un gran porcentaje de las ponencias presentadas en la primera y segunda Conferencia Internacional de Medicina

Islámica, celebradas en Kuwait en 1981 y 1982, estuvieron dedicadas a la historia de esta disciplina.<sup>3</sup> En el marco, y también al margen de esas conferencias, se organizaron varios seminarios especiales consagrados a la memoria de los primeros médicos árabes como, por ejemplo, Ibn Nafis, Al Zahraui (Abulcasis), etc.<sup>4</sup> Algunos autores han pedido que se reconozcan las contribuciones musulmanas a la medicina occidental ignoradas en Occidente,<sup>5</sup> pero ciertas reivindicaciones sobre las antiguas contribuciones islámicas son exageradas como, por ejemplo, cuando se afirma que Al Zahraui fue el primer cirujano de la historia.

Hay quienes consideran que la medicina que practicaban los musulmanes en la edad de oro de la civilización islámica –del siglo X al siglo XII de nuestra era- era ideal. Syed Hosein Nasr y otros especialistas<sup>6</sup> definieron a la medicina árabe como los logros históricos de los médicos islámicos y musulmanes. La historia siempre ha deslumbrado a los médicos árabes que escriben sobre la medicina y la cultura islámicas, y sus análisis llevan a la conclusión inevitable de que constituye, simultáneamente, un aliciente y un interrogante para la generación actual. Se ha afirmado que la perspectiva histórica por sí sola no puede definir un paradigma islámico de la medicina. En realidad, incluso se la podría utilizar de forma negativa, como mecanismo psicológico de defensa para justificar las carencias de las generaciones actuales en comparación con las antiguas. Además, es un asunto que se presta a discusión: no es seguro que aquellos logros históricos puedan ser calificados de ciencias médicas islámicas. Los orígenes de la medicina árabe son discutibles. Los pueblos y las circunstancias no siempre coinciden con la visión general del islam. Los musulmanes aprendieron la medicina de los griegos y la perfeccionaron. En la India ni siquiera le cambiaron el nombre y siguieron llamándola *tib unani* (“medicina griega” en árabe). Por lo tanto, es difícil corroborar las afirmaciones según las cuales esa medicina representa el ideal islámico.

Hubo intentos de revivir las medicinas musulmanas tradicionales bajo una nueva forma; para ello se efectuaron estudios científicos que incluyeron exámenes dobles ciegos, controlados clínicamente con vistas a demostrar su eficacia terapéutica y, también, a estudiar otros aspectos relacionados con su farmacología. En la primera y en la segunda Conferencia Internacional de Medicina Islámica, en las que se dedicó mucho tiempo a la nueva utilización de medicamentos antiguos, reinó un gran optimismo respecto a las perspectivas de futuro. La Fundación Hamdard de Pakistán ha iniciado investigaciones sobre medicamentos tradicionales basados en hierbas. Desgraciadamente, no se han emprendido actividades similares de esa envergadura en otros países.

## **Los criterios de la medicina islámica**

En una ponencia presentada en el curso de la primera Conferencia Internacional de Medicina Islámica celebrada en Kuwait en enero de 1981, Ahmad El Kadhi propuso seis criterios distintivos de la medicina árabe. Basándose en estadísticas de los Estados Unidos de América y en la experiencia médica de ese país, sostuvo que, a diferencia de la medicina occidental moderna, las ciencias médicas musulmanas se caracterizaban por: a) su excelencia y avance; b) basarse en la fe y la ética divinas; c) conformarse a guías y orientaciones, es decir, por su coherencia y lógica; d) ser integrales y prestar atención a la vez al cuerpo y al espíritu, a las personas y a la sociedad; e) ser universales, o sea, utilizar todos los recursos útiles existentes y ponerlos al servicio de toda la humanidad; f) ser científicas. Habría que matizar dos de estos criterios: el criterio a) no debe entenderse en términos absolutos. La excelencia o el avance de un sistema médico son apreciaciones relativas, que se fundamentan en los conocimientos y recursos existentes en un momento dado y en un lugar concreto. Los sistemas médicos mejoran permanentemente, por lo que es prácticamente imposible calificarlos de excelentes en un momento preciso; en cuanto al criterio f), el referente al carácter científico de la medicina, quedaría más claro si se dijera que se fundamenta en investigaciones objetivas basadas en todas las fuentes de conocimientos disponibles. Los términos “científico” y “método científico” se han empleado de manera incorrecta como sinónimos de objetividad, siendo así que, como es sabido, en la investigación médica actual se encuentran arraigados muchos prejuicios, reflejo de opiniones, doctrinas y visiones de la realidad subjetivas, a lo que se suman los casos de fraude e incompetencia sobre los que informa la prensa.

## **Hitos y cifras de importancia<sup>7</sup>**

El islam se expandió y los musulmanes mostraron sumo interés por recopilar los antiguos manuscritos y libros a los que tuvieron acceso. Al acabar la fase de conquista activa, concentraron sus energías, con gran entusiasmo, en distintas ramas del conocimiento. Tradujeron todos los tratados griegos, persas e indios que habían reunido, tarea en la que desempeñaron un importante papel, entre otros, cristianos y judíos.

En el curso del siglo y medio posterior a la aparición del islam, Bagdad –que estaba gobernada por los abasíes– y Córdoba –gobernada por los omeyas– se transformaron en centros mundiales del saber, en particular de la medicina. Entre los médicos famosos de la época de los omeyas se encontraban Ibn Udal y Abu al Hakam al Dimashqi. Ibn Udal, que era

cristiano, fue el médico personal de Muauiya, el primer califa omeya. Era experto en la utilización de venenos y durante ese califato fallecieron misteriosamente muchos hombres y príncipes destacados. Más tarde, Ibn Udal murió asesinado por venganza. Abu al Hakam al Dimashqi era un médico cristiano, experto en terapéutica, y cuidaba de la salud de Yazid, el segundo califa omeya.

La traducción al árabe de obras científicas comenzó bajo los omeyas, en tiempos del príncipe Jalid ibn Yazid, quien se interesaba por la alquimia y contrató los servicios de filósofos griegos que vivían en Egipto, a los que retribuía espléndidamente para que tradujeran libros griegos y egipcios de química, medicina y astronomía. El gran químico árabe Yabir Ibn Hayan (Geber), 705-769 de nuestra era, contemporáneo del príncipe Yalid, se convirtió en experto en procesos químicos y descubrió el mercurio.

La construcción de un leprosario en Damasco representó otro avance médico realizado bajo los omeyas. Era el primero de la historia y contó con muchas donaciones. En Europa, en cambio, seis siglos más tarde, se seguía condenando por decreto real a los leprosos a morir en una hoguera.

El califato de los omeyas duró alrededor de noventa años, durante los cuales el islam se extendió desde China, al este, hasta España, al oeste. La traducción de libros científicos al árabe ya había comenzado, pero durante el califato de los abasíes, que sucedieron a los omeyas, experimentó una gran aceleración. La flexibilidad de la lengua árabe, la riqueza de su terminología y su capacidad de expresión constituyeron importantes factores que facilitaron esa labor de traducción.

Bagdad, adonde Al Mansur, el segundo califa abasí, trasladó la capital, se convirtió en el centro mundial de las artes y las ciencias. El siglo IX, época de Harun al Raschid, el famoso príncipe de *Las mil y una noches*, fue uno de los períodos más fastos de la historia. Se rodeó de los médicos más destacados de la época, quienes habían estudiado las medicinas persa, griega e india.

Se dice que el califa Al Abas pidió a Isa ibn Yusuf, el galeno que lo atendía, que preparase un examen de competencias en medicina, para que a los médicos que no lo aprobaran se les prohibiera ejercer. Alrededor de 860 facultativos lo superaron, pero cientos de charlatanes tuvieron que abandonar la profesión.

El califa Al Mansur propuso a Yuryis ibn Yibrail, un galeno sirio jefe del hospital de Yundi Schapur, que fuera su médico de cabecera. Pertenecía a una familia en cuyo seno habían nacido muchos facultativos famosos a lo largo de varias generaciones, los que durante casi tres siglos ejercieron en la corte abasí, donde acumularon grandes riquezas y alcanzaron

posiciones elevadas, a veces incluso más elevadas que las de ciertos príncipes y ministros. Algunos de ellos tradujeron textos científicos o escribieron libros de medicina.

Yuhanah ibn Masauayh era un médico contemporáneo de Harun al Raschid. A solicitud del califa, tradujo libros de medicina griegos adquiridos en Bizancio y escribió tratados sobre fiebres, nutrición, dolores de cabeza y esterilidad femenina. Al Mutasim, sucesor de Harun al Raschid, se interesó tanto por los trabajos de disección de Yuhanah que puso una sala especial a su disposición e hizo que le trajesen simios de Nubia, en África.

Probablemente, Hunain ibn Ischaq (Johanitius) fue el mayor traductor de la historia musulmana. Conocía muy bien el siríaco, el griego y el árabe, y tradujo al árabe una gran cantidad de manuscritos científicos y filosóficos griegos, entre los que se encontraban la mayoría de los tratados de Hipócrates y Galeno. Tras su muerte, prosiguieron dicha labor sus discípulos y su sobrino Hubaish. Este último también escribió libros de medicina, en particular, un tratado de nutrición.

Otros muchos traductores se convirtieron en escritores y filósofos destacados: Zabit ibn Qurrah escribió numerosos tratados sobre distintos temas médicos y sobre filosofía y astronomía; Qusta ibn Luqa, contemporáneo de Al Kindi, tradujo muchos libros al árabe; además, debe mencionarse a Mankah el Indio, que vertía el sánscrito al árabe y que tradujo, en particular, un trabajo sobre venenos del médico indio Shanaq.

Los califas abasíes no se interesaron exclusivamente por la traducción de tratados. También se preocuparon por la salud pública y fue Alí ibn Isa, uno de sus ministros, quien pidió a Sinan ibn Zabit, el médico de la corte, que organizara visitas periódicas de funcionarios médicos a las cárceles. El primer hospital del imperio musulmán fue construido en Bagdad, en el siglo IX, por orden de Harun al Raschid; posteriormente se levantaron otros muchos en el mundo islámico. El primero de El Cairo se construyó en 872 de nuestra era, cuando Ibn Tulun era gobernador de Egipto. La estructura de esos hospitales era sumamente avanzada puesto que comprendían farmacias, bibliotecas, salas de conferencias para los estudiantes de medicina y alas separadas para hombres y mujeres.

La era de la traducción permitió el advenimiento de la redacción de obras originales y la innovación. La segunda mitad del siglo IX y el siglo X constituyen el período más creativo de la historia de las ciencias y el saber musulmanes.

El médico Al Tabari atendió a dos califas abasíes, escribió una enciclopedia sobre medicina, filosofía, zoología y astronomía, y fue muy influido por los escritos de Aristóteles y Galeno.

Al Razi (Razes), 865-925 de nuestra era, era persa y discípulo de Al Tabari. Fue uno de los mayores médicos musulmanes y un escritor muy prolífico. Se interesó mucho por la química; se dice que preparó alcohol puro con azúcares fermentados y que inventó una escala para medir el peso específico de los fluidos, pero debe su mayor título de gloria a sus extraordinarias aptitudes de médico y a sus descripciones clínicas –que aún siguen siendo válidas– de muchas enfermedades. Investigó las enfermedades ginecológicas, la obstetricia, las enfermedades hereditarias y las oculares. Escribió una monografía sobre la viruela y el sarampión, y tratados de química y farmacia, aunque su obra más famosa es *Al Hawi* [*Libro enciclopédico*], una gran obra de medicina en 24 volúmenes que, traducida al latín [*Liber continens*], tuvo una gran influencia en la medicina europea.

Al Mayusi también nació en Persia. Escribió un libro sobre medicina titulado *Al Maliki*, traducido al latín bajo el título *Liber Regius*, que constituyó una obra de consulta obligada durante la Edad Media. Al Mayusi fue el primero que explicó que el feto no sale del útero por sus propias fuerzas, sino que es expulsado por las contracciones del útero.

Ibn Sina (Avicena), 980-1037 de nuestra era, fue un escritor prolífico que se interesó por muchos temas, pero su tratado más famoso es el *Canon de la Medicina*. Se trata de una obra enciclopédica en 14 volúmenes, síntesis de las medicinas griega y árabe, a las que añadió su experiencia personal. Trata de las enfermedades, su clasificación, descripción y etiología; la terapéutica y la clasificación de los medicamentos en simples y compuestos; la higiene; las funciones de los órganos del cuerpo y otros muchos temas. En particular, Ibn Sina observó que la tuberculosis pulmonar era contagiosa y pensó que se propagaba a través del suelo y la humedad. También describió fidedignamente los síntomas de la diabetes *mellitus* y algunas de sus complicaciones. Se interesó mucho por la influencia de la mente en el cuerpo y escribió numerosas páginas sobre trastornos psicológicos. El *Canon* se tradujo al latín y se reeditó numerosas veces. Fue el libro que más influencia ejerció en el pensamiento europeo durante la Edad Media y constituyó una obra de referencia clásica en las universidades hasta el siglo XVII.

Córdoba, en España, fue el otro gran centro cultural del mundo musulmán. Se dice que su biblioteca contenía más de 600.000 libros. Abu al Qasim al Zahraui (Abulcasis) nació en Medina Azahara (España) en 936 de nuestra era. Se lo considera el cirujano árabe más célebre y también era experto en el uso de los medicamentos simples y compuestos, por lo que a veces se lo llamaba “el cirujano farmacéutico”. Escribió el famoso manual de cirugía *Al Tasrif* que contiene capítulos dedicados a la preparación y dosificación de los fármacos, la nutrición, la salud pública y la disección. Las célebres secciones sobre cirugía están ilustradas con los

dibujos de unos 100 instrumentos quirúrgicos. Incluye descripciones de las técnicas operatorias para tratar distintas afecciones, comprendidas la amputación de miembros, la extracción de cuerpos extraños y la pulverización de cálculos de la vesícula. Inventó muchos de los instrumentos que presenta en el libro y, en particular, un par de fórceps para su utilización en obstetricia. Al Zahraui también era un excelente dentista; se dice que hacía operaciones estéticas para corregir dentaduras irregulares. Su libro se hizo famoso en las universidades europeas durante la Edad Media. Cuando en 1187 de nuestra era Gerardo de Cremona lo tradujo al latín, se convirtió en la principal obra de referencia de cirugía en las universidades de Italia y Francia.

Ibn Ruschd (Averroes), nacido en Córdoba, fue un médico, filósofo y astrónomo del siglo XII. Lo que más le interesaba era la filosofía y escribió un importante comentario sobre la obra de Aristóteles, pero también practicaba la medicina y redactó un libro de ciencia médica titulado *Al Kulyat* que se hizo famoso en el occidente latino bajo el título de *Colliget*. Entre sus numerosas contribuciones originales se encuentra la observación de que la viruela sólo se puede contraer una vez.

En el seno de la familia de Ibn Zuhr nacieron varios médicos famosos –hombres y mujeres– a lo largo de seis generaciones consecutivas. El más célebre fue Ibn Maruan ibn Zuhr (Avenzoar). Contemporáneo de Ibn Ruschd, era un clínico sumamente capaz. Su libro *Al Teisir* estuvo entre los que se tradujeron al latín, por lo que se integró al saber europeo.

Es preciso referirse a dos médicos más, que no nacieron en Bagdad ni en Córdoba. Ibn Abi Usaybiah nació en Siria y durante cierto tiempo ejerció la medicina en El Cairo. Su principal contribución a la medicina fue la extensa biografía de los médicos que le precedieron. El segundo es Ibn al Nafis que también nació en Siria y ejerció en El Cairo. Refutó las afirmaciones de Galeno sobre la circulación de la sangre a través de poros invisibles del tabique que separa los ventrículos del corazón. Fue el primero que describió la circulación menor (pulmonar), mucho antes que el inglés Harvey. Desgraciadamente, este logro extraordinario tuvo muy poco eco y su pensamiento fue ignorado durante siglos.

En resumen, debemos reconocer que el Occidente no ha concedido el valor que le corresponde a la influencia de los musulmanes en la evolución histórica de la medicina. Las contribuciones científicas e intelectuales islámicas en este terreno han sido poco destacadas por los tratadistas occidentales. Sin embargo, los árabes llevaron la antorcha de las ciencias y el pensamiento en una época en que ninguna otra civilización era capaz de hacerlo. Hubo un tiempo en que la Iglesia cristiana de Oriente perseguía a todos los científicos porque consideraba que el saber era una herejía. El imperio islámico acogió a quienes huían de las

persecuciones y recogió el legado científico de la época. Los musulmanes, que se esforzaron por proporcionarles un ambiente grato para trabajar y estudiar, los trataron con mucho respeto. Aquel fue el inicio de una revolución cultural universal que ilustró a la antigüedad; cuando, posteriormente, Occidente la abrazó, heredó simultáneamente los logros científicos e intelectuales de los musulmanes.<sup>8</sup>

## **La enseñanza de la medicina en el mundo islámico**

Para adquirir experiencia, quienes aprenden, estudian y practican la profesión médica deben trabajar en hospitales bajo la supervisión de científicos expertos. Acerca de la necesidad de que los estudiantes de medicina frecuenten los hospitales, Von Grunebaum afirmó lo siguiente:

Los estudiantes de medicina deben siempre visitar los hospitales, acompañados por los profesores más destacados, y estar muy atentos a las enfermedades y a la situación de las personas que allí se encuentran; deben informarse sobre las afecciones y los síntomas de los pacientes, teniendo presentes sus lecturas sobre los cambios y su importancia, ya sea mucha o poca. Si entienden esas cosas, alcanzarán una posición elevada en la profesión.<sup>9</sup>

Por lo tanto, este autor deja claro que, en aquella época, la enseñanza de la medicina se basaba en los conocimientos y se impartía en los bimaristanes u hospitales. Para conocer las reglas de la enseñanza médica en el mundo islámico es preciso estudiar, en primer lugar, el origen de los bimaristanes y su evolución. Ibn Abi Usaibiah afirmó:

Hipócrates se preocupaba mucho por los pacientes y su tratamiento. Se dice que fue el primero que concibió e hizo construir un bimaristán y, también, el primero que lo mejoró puesto que cedió una parte del jardín de su casa para los pacientes y dispuso que varios miembros de su servidumbre dispensaran los tratamientos. Lo llamó “Ajsendokin”, es decir, complejo para pacientes. La palabra bimaristán, que es de origen persa, tiene el mismo significado. *Bimar* en persa quiere decir enfermedad y *stan* significa lugar o casa; por ello, indica lugar o casa para enfermos.<sup>10</sup>

Ésta es la explicación que da Ibn Abi Usaibiah de la evolución histórica de los bimaristanes u hospitales en su libro *Uyun al Anba*. Pero Max Meyerhof<sup>11</sup> afirma que el primer hospital del mundo islámico fue el que se construyó en Bagdad por orden de Harun al Raschid y que posteriormente se levantaron hospitales en todas partes. ¿Tendrá razón Meyerhof?

En su libro *Liderazgo y política*, Ibn Qutaybah al Dainuri<sup>12</sup> examina varios aspectos importantes de la historia islámica y expone que el primer bimaristán u hospital fue el que se construyó para el ejército musulmán cuando Abdalah Ibn al Zubair, sitiado en La Meca, hizo



levantar una tienda junto a la mezquita para que los heridos pudieran ser atendidos por personas competentes. Se trata del bimaristán árabe.

#### EL SISTEMA DE LOS BIMARISTANES

Cuando se crea una institución también es preciso idear un sistema administrativo o técnico. Los médicos del mundo islámico implantaron un sistema preciso de funcionamiento en los hospitales, basado en los saberes académicos, con vistas a alcanzar dos objetivos: por un lado, se debía atender a los pacientes conforme a las reglas más modernas de la terapéutica; por otro, los bimaristanes –donde hacían las prácticas los galenos que se habían licenciado recientemente– eran responsables del éxito del tratamiento de sus pacientes. Los bimaristanes del mundo islámico adoptaron todos los procedimientos técnicos que permitían alcanzar esos dos objetivos.

Ibn Joubir<sup>13</sup> observó cómo funcionaban los hospitales. Ahmed Isa Bey en *Historia de los bimaristanes en el islam*,<sup>14</sup> Amín Asad Jayralah en *Resumen de las contribuciones árabes a la medicina y ciencias afines*<sup>15</sup> y Nushirauy en *Los bimaristanes islámicos en la Edad Media* también han expuesto la organización administrativa, técnica y docente que reinaba en los hospitales en esa época.

En cuanto al emplazamiento, se procuraba elegir un sitio que contara con las mejores condiciones de salubridad. Se prefería construir bimaristanes en colinas o junto a ríos. El bimaristán de Al Adudi es un buen ejemplo; fue edificado por Adud al Daula b. Bauaih<sup>16</sup> en Bagdad, junto al río Deglah. El agua del río corría por el patio y salas, y luego volvía a su cauce.

Respecto a la organización, naturalmente, los médicos dividieron los bimaristanes en dos secciones, una para hombres y otra para mujeres, ambas independientes y con amplias salas para los pacientes. Éstas contaban, como mínimo, con un médico y los grupos de facultativos de cada sección dependían de un médico jefe. Las salas estaban separadas por especialidad: las había para enfermedades internas, fracturas, oftalmología, obstetricia y las distintas enfermedades contagiosas.

En su libro titulado *Uyun al Anba*,<sup>17</sup> Ibn Abi Usaibiah describió las salas de medicina interna; éstas, con frecuencia, comprendían un sector para los pacientes que padecían fiebres y otro para los que sufrían trastornos mentales. Todos los sectores de los bimaristanes disponían del equipo médico completo necesario para los facultativos.

Ibn Abi Usaibiah narra que cuando Adud al Daula decidió construir el bimaristán de Adudian, en la parte occidental de Bagdad, organizó un examen para evaluar los conocimientos de un centenar de médicos para elegir a los 24 que trabajarían allí. El jefe de los médicos del hospital se llamaba Al Saur. Los sistemas administrativo y médico del establecimiento se basaban en el trabajo de jóvenes que hacían funciones de empleados, trabajadores sanitarios, ayudantes o encargados de hacer vendajes; algunos de ellos, que formaban parte de la servidumbre, limpiaban el bimaristán y atendían a los pacientes en caso de necesidad.

De conformidad con esa organización y sistema, en el bimaristán se ejercía la medicina a partir del diagnóstico, es decir, de la determinación de las enfermedades, y mediante la posterior prescripción de tratamientos. Además, entendieron la necesidad de que en los bimaristanes hubiese una farmacia que facilitara los medicamentos que se entregaban por prescripción médica. La farmacia se llamaba “al Sharabjana”. Tal como se sigue haciendo en la actualidad, los bimaristanes eran objeto de inspecciones, de las que se encargaba un empleado nombrado por el ministro o el califa, que estaba facultado para entrar en el hospital e informarse del estado de los pacientes, la atención y la alimentación que recibían, los cuidados que dispensaban los jóvenes y si el médico se desempeñaba de la mejor manera posible. Este sistema aseguró la permanencia de los bimaristanes puesto que obligaba a que se trabajara con un elevado grado de competencias técnicas, científicas y administrativas.

Vale la pena señalar que cada paciente tenía una tarjeta en la que el médico anotaba sus observaciones a lo largo del tratamiento. Además, los galenos llevaban unos registros especiales en los que hacían anotaciones sobre las enfermedades que atendían. Los facultativos hacían experimentos y pruebas a partir de sus observaciones. Cuando un médico tropezaba con dificultades de diagnóstico, recurría al jefe de su sector o del hospital. Con frecuencia, los facultativos se reunían para examinar casos concretos. Obviamente, esos debates y consultas eran el equivalente de las conferencias científicas de médicos que se siguen celebrando en la actualidad.

Los historiadores de la medicina árabe describieron con mucho detalle el sistema de trabajo en los hospitales. Los médicos hacían turnos: unos de día y otros de noche; además, otros galenos trabajaban parte de la mañana y, luego, parte de la noche. A la vez, disponían de suficiente tiempo de descanso como para poder continuar trabajando en el bimaristán y supervisar el tratamiento y la atención médica de los pacientes.

En sus observaciones, Al Maqrizi<sup>18</sup> mencionó que los pacientes, al ingresar en un bimaristán, debían entregar la ropa y el dinero que llevaban; este último quedaba al cuidado

de un guardián. Los pacientes, a quienes se les proporcionaba ropa limpia, recibían medicamentos y comida gratuitas bajo la supervisión de los médicos hasta su curación.

En el libro *Al Hisba*, Ibn al Ojoua describió el ingreso de un paciente en el servicio de medicina ambulatoria para consultar a un médico. Señaló, en un texto muy importante:

El facultativo interroga al paciente sobre la causa de su enfermedad y los dolores que lo aquejan. Le prepara jarabes y otras drogas, y entrega una copia de la receta a los familiares que lo acompañan. Al día siguiente, lo vuelve a examinar, observa las medicinas, le pregunta si se siente mejor y, según se encuentre, le aconseja en función de su estado. El examen se repite todos los días hasta que el paciente sane o fallezca. Si el paciente sana, el galeno cobra.

Cuando el paciente fallecía, la familia se dirigía al médico jefe del hospital y le presentaba las recetas del facultativo. Si aquél consideraba que el galeno había actuado concienzudamente, informaba a la familia que la muerte se debía a causas naturales. En cambio, si pensaba lo contrario, les decía: “Debéis cobrar al médico una indemnización por la muerte de vuestro pariente, porque ha fallecido por su mal desempeño y negligencia”. Merced a ese método honorable, los pacientes tenían la seguridad de estar atendidos por médicos experimentados y con una sólida formación.

Rápidamente se comprendió que los bimaristanes tendrían que ser diferentes en función de su cometido. Los bimaristanes creados para atender heridos de guerra eran distintos de los que se construían para pacientes que sufrían enfermedades mentales, o que provenían de las caravanas comerciales, de la peregrinación a la Kaba, etc.

## **Las reuniones de enseñanza de la medicina**

Las reuniones de enseñanza se extendieron por el mundo islámico de manera metódica. A veces las organizaban los propios médicos, pero por lo general era el Estado el que lo hacía. Siempre ha sido así. Sabemos que la reputación de un científico depende de sus seguidores y de la influencia que ejerce en sus discípulos; por ello, siempre se esmeran por impartir clase de manera original.

Los métodos docentes de los médicos árabes tenían características propias. Abu Bakr al Razi (Razes) fue probablemente uno de los mejores facultativos de su tiempo que consignó por escrito, para las generaciones posteriores, los conocimientos esenciales que todo médico debía poseer y que los profesores debían grabar en las mentes de los discípulos. No sólo se trataba de enseñanzas teóricas, sino también producto de la experiencia y la práctica. Abu Bakr al Razi era el mejor médico clínico de su tiempo y también un buen profesor de

medicina y escritor. Su libro *La guía o Al Fusul* es un buen ejemplo. Durante las clases, los alumnos se agrupaban en torno a él, formando círculos por orden de precedencia. Les presentaba pacientes y los dejaba interrogarlos sobre el mal que los aquejaba e intentar diagnosticarlo; si se equivocaban, intervenía y daba la solución.<sup>19</sup>

## Los valores y la ética de la medicina islámica

El empleo de los valores y la ética en tanto características definitorias de la medicina islámica es una mejora con respecto a su definición a partir de criterios prácticos. Resulta difícil medir y comparar los criterios que caracterizan a los distintos sistemas médicos. Omar Hasan Kasule padre expuso, en una ponencia presentada en la primera Conferencia Internacional de Medicina Islámica, en Kuwait, que sólo se la puede definir a partir de los valores y de la ética, no fundándose en procedimientos médicos o recursos terapéuticos propios. Merced a esta definición, la medicina islámica es un concepto universal, no restringido por características temporales o espaciales específicas. Sin embargo, una definición basada exclusivamente en valores es demasiado general para que resulte útil en la práctica. Los valores pueden ser muy subjetivos y difíciles de definir con precisión.

Las siguientes citas de estudiosos antiguos y contemporáneos corroborarán el contenido de esta parte del artículo:

Ningún estudioso de la historia de la cultura de Europa Occidental podrá reconstruir jamás los valores intelectuales de la Baja Edad Media a menos que posea una clara conciencia de lo que fue el islam en aquella época.<sup>20</sup>

Como no tardará en reconocer la cristiandad, los árabes han dejado su impronta intelectual en Europa; la han grabado indeleblemente en los cielos, como puede ver cualquiera que lea los nombres de las estrellas en el globo celeste común.<sup>21</sup>

Porque combatía al islam, Europa denigró la influencia de los sarracenos y exageró sus lazos con el patrimonio griego y romano. Por ello, hoy en día debemos emprender una importante tarea: corregir este falso énfasis y reconocer plenamente nuestra deuda con el mundo árabe e islámico.<sup>22</sup>

Una de las características señaladas de los hombres civilizados es el conocimiento del pasado, [comprendidos] el pasado de aquellos con quienes su propia cultura ha tenido contactos frecuentes y fructíferos y el de todos los grupos que han contribuido al progreso del hombre. Los árabes pertenecen plenamente a ambas categorías. Pero en Occidente no se los conoce bien. Víctimas de la ignorancia y de la información errónea, a menudo los árabes y su cultura han sido estigmatizados.<sup>23</sup>

Con demasiada frecuencia, las ciencias de Arabia han sido percibidas como una mera operación dilatoria. Se ha considerado que la región había sido un gigantesco depósito donde se almacenaron los logros científicos anteriores en espera de poder transmitirlos a Occidente. Pero evidentemente esto es un remedo de la verdad. Es obvio que los árabes heredaron las ciencias de los griegos y también de los indios y chinos, y que las legaron posteriormente a Occidente. Pero no es, ni mucho menos, lo único que hicieron.<sup>24</sup>

Para George Sarton (Universidad de Harvard), eminente estudioso de mediados del siglo XX, las “raíces” de la evolución intelectual occidental se remontan a la tradición árabe, que era “la corriente más destacada y siguió siendo, hasta el siglo XIV, una de las mayores del

pensamiento medieval”. Además, añade: “Los árabes se apoyaron en sus precursores griegos, tal como los estadounidenses lo hacen en los europeos. No tiene nada de malo”. Más adelante, Sarton critica a quienes “afirman de manera simplista que ‘los árabes se limitaron a traducir los tratados griegos y que sólo fueron copistas aplicados’. No es totalmente falso, pero refleja una parte tan pequeña de la realidad que cuando se afirma fuera de contexto es peor que una mentira”.<sup>25</sup>

## **El pluralismo en la moderna enseñanza árabe de la medicina**

El árabe fue el idioma en que se impartieron los estudios científicos y de medicina durante más de 14 siglos, pero dejó de serlo en el siglo XIX, cuando los países árabes fueron ocupados por fuerzas colonizadoras que impusieron su idioma en todos los ámbitos de la vida, comprendida la enseñanza de la medicina. En un estudio publicado por la Organización Mundial de la Salud en 1988, sobre los idiomas en que se enseña la medicina en todo el mundo, se observa que en los países que sufrieron ocupaciones extranjeras, la medicina se enseña en la lengua de los colonizadores. Los países árabes constituyen un buen ejemplo, puesto que en las facultades de medicina de los Estados del Magreb (Argelia, Mauritania Marruecos y Túnez) se adoptó el francés y en la mayoría de los otros países árabes, incluidos Egipto, Irak, Jordania y los Estados del Golfo, se utiliza el inglés. En Somalia se emplea el italiano. La única excepción es Siria, donde las clases de medicina aún se imparten en la lengua nacional.

El árabe es un idioma muy flexible, capaz de incorporar todos los nuevos conceptos de la medicina y las demás ciencias modernas. Por ello, impartir y recibir clases de medicina y ciencias de la salud en esa lengua constituye un primer paso para poner fin a la extraña situación que se vive actualmente en el mundo árabe. En casi todos los países del mundo, comprendidos algunos con poblaciones muy pequeñas, como Islandia, Rumania y Suecia, se estudia medicina en su propia lengua. Los árabes no recuperarán su condición de adelantados de las ciencias y la medicina hasta que no vuelvan a estudiar en su idioma materno: el árabe.

El aprendizaje de la medicina en árabe tendría muchos beneficios para los estudiantes, entre ellos el incremento de sus capacidades y una mayor rapidez de comprensión. También supone muchos beneficios para la sociedad en general, puesto que la lengua constituye un símbolo de la dignidad y la estima de una nación. También representaría una fuente de ahorros, entre otras cosas al no tener que adquirir costosos libros importados ni pagar sueldos a profesores extranjeros. Además, las relaciones entre médicos y pacientes serán mucho

mejores cuando los facultativos hablen el mismo idioma que los pacientes, en lugar de dirigirse a ellos como si vinieran de otro planeta.

Por estas y otras razones, se planteó la necesidad de colmar la brecha lingüística en los estudios de medicina y ciencias de la salud, y surgió la idea de crear un centro de “arabización” de las ciencias médicas, del que se da una breve descripción a continuación.

## **El uso del árabe en medicina**

La traducción al árabe de las publicaciones científicas y técnicas mundiales representa una etapa básica, apremiante y significativa para la creación de programas de medicina árabes, tanto en materia de enseñanza, como de investigación y desarrollo. Su objetivo primordial consiste en poner de relieve el papel de ese idioma en el campo de las ciencias médicas. Para poder controlar con eficacia la transferencia de tecnología, la lengua árabe debería ser el vehículo técnico y práctico del pensamiento y la escritura de los médicos musulmanes.

Por lo tanto, todas las organizaciones árabes que trabajan en pro del desarrollo y el progreso de la ciencia y la tecnología deberían conceder una prioridad absoluta a la traducción técnica a su lengua.

Durante los siglos VI y VII de nuestra era, las bases del pensamiento racional y científico sólo existían en árabe merced a los esfuerzos de los científicos y traductores musulmanes quienes, además, hicieron contribuciones originales a las distintas ramas del conocimiento de las ciencias. Por ello, en aquellos tiempos, la lengua árabe se transformó en el principal vehículo del desarrollo científico.

En el siglo XII de nuestra era, se organizó un programa metódico de traducción del árabe al latín de numerosos tratados de medicina, matemáticas, óptica, química y otras disciplinas científicas. Esto representó un gran estímulo y echó los cimientos del gran avance occidental en materia de ciencias y tecnología. Muchos vocablos de la terminología científica europea provienen del idioma árabe.

El ejemplo que acabamos de exponer debería inducirnos a invertir la situación e intentar, una vez más, traducir al árabe todos los principales tratados científicos y tecnológicos mundiales. Para ello, se han de desplegar esfuerzos bien organizados a todos los niveles con vistas a reunir, estudiar, traducir al árabe y publicar información médica actualizada. Esta cuestión es de gran interés para la cooperación panárabe.

En cierta medida, el Centro de Arabización de las Ciencias Médicas puede contribuir al logro de este objetivo. Por ello, se ha propuesto incluir servicios de traducción, autoría y normalización terminológica en sus programas. Esta labor puede efectuarse por conducto de:

1. Un plan global de publicación de obras de autores árabes sobre temas médicos. Para definir los temas y las normas de calidad se debería contratar a especialistas árabes capaces de desempeñar esta importante misión.
2. Un plan global de traducción al árabe de los principales libros de referencia extranjeros, en particular de los manuales que podrían contribuir a la introducción de esa lengua en la ciencia médica, así como la arabización de algunas especialidades médicas sumamente necesarias.
3. Un plan global de arabización de la terminología médica extranjera y su publicación en árabe; una definición fiel de sus conceptos y significados y la publicación de los diccionarios y glosarios pertinentes.
4. La publicación de una enciclopedia médica árabe en la que se exponga la evolución de la medicina islámica a lo largo de los siglos.
5. La elaboración de un plan para los distintos medios y modelos docentes que se utilizan en la enseñanza de la medicina con vistas a acelerar la introducción de conceptos árabes en las clases de medicina.

## Notas

1. Deseo expresar mi profundo agradecimiento al comité de redacción de *Perspectivas* por haberme permitido participar en el diálogo entre las culturas árabe y europea. No obstante, es difícil abordar todos los aspectos necesarios en un artículo; la medicina árabe y su influencia en la medicina europea y occidental podría dar materia para varios libros.
2. A.I. Sabra, "Situating Arabic science: locality versus essence" [Las ciencias árabes: ¿una realidad local o universal?]. *Isis* (Chicago, Illinois), 1996, vol. 87, n° 4, págs. 654–670.
3. Segunda Conferencia Internacional de Medicina Islámica, Kuwait, 29 de marzo-2 de abril de 1982/4-8 Jamadi al ajrat 1402. *Abstracts*. Kuwait: Islamic Medicine Organization, 1982.
4. Basyuni, Abdul Hamid y Jundi, Rajai (comps.), *Ibn Rushd: al Tabiib wa al Faqih, wa al Failasuf* [Ibn Ruschd: médico, jurista y filósofo]. Kuwait; Islamic Medicine Organization, 1995.
5. Y.A. Shahine, 1971. *The Arab contribution to medicine* [La contribución árabe a la medicina]. Londres: Longman.
6. Osman Bakar, *Philosophy of Islamic medicine and its relevance to the modern world* [La doctrina de la medicina islámica y su importancia para el mundo contemporáneo], Penang, Malasia: Secretaría de Filosofía y Ciencias Islámicas, 1996.
7. Macksood Aftab, "How Islam influenced science" [La influencia del islam en las ciencias], *The Islamic Herald*, 1995. <http://www.ais.org/~bsb/Herald/>
8. Hamed A. Ead (comp.), *Arabic (or Islamic) influence on the historical development of medicine* [La influencia árabe (o islámica) en la evolución histórica de la medicina], Heidelberg, Alemania, 1998. <http://www.levity.com/alchemy/islam19.html>
9. G.E. Von Grunebaum, *The civilization of Islam* [La civilización islámica], pág. 424, El Cairo: Misr Bookshop, n.d. [Traducido al árabe por A. Gaweid.]
10. Ibn Abi Usaibi'ah, *Uyun al Anba fi Tabaqat al Atibba*, pág. 45 [Konigsberg, edición de 1884, publicada por August Müller].

11. Max Meyerhof, "Science and medicine" [Ciencia y medicina], en T.W. Arnold y A. Guillaume (comps.), *The legacy of Islam*. Nueva York: Gordon Press, 1976. Traducción al árabe de: Gorgeis Fathallah, Beirut, Dar al-Taleia, 1972, pág. 423.
12. Ibn Qutaybah, *Al Emama We'll-Seyasa*, [Liderazgo y política], El Cairo, 1328 H., vol. 2, pág. 12.
13. Ibn Joubir, *Rehlat Ibn Joubir* [El periplo de Ibn Joubir], El Cairo, 1358 H.
14. A. Isa Bey, *The History of the Bimaristans in Islam* [Historia de los bimaristanes en el islam], págs. 20–40. Damasco, 1939.
15. A. Khayrallah, *Outline of Arabic contributions to medicine and allied sciences* [Resumen de las contribuciones árabes a la medicina y ciencias afines], págs. 63-68, Beirut, 1946.
16. Ibn abi Usaybi'ah, *Uyun al Anba fi Tabaqat al Atibba* [Descripción precisa de las categorías de médicos], vol. 2, pág. 415. Publicado por August Müller, Königsberg, 1884.
17. *Ibid.*, págs. 732–733.
18. Al Maqrizi, Kitab, *al Mawa'es Wa al Eitbar* [Sermones y moralejas], vol. 2, pág. 405. (G. Wien: ed., El Cairo, Imprenta del Institut français d'archéologie orientale, 1913.)
19. Nagi, K., *al Razi: the pioneer of clinical medicine* [Al Razi, el adelantado de la medicina clínica], págs. 30–35, Beirut, Dar al-Ulum al-Arabia, 1987.
20. Pierce Butler, "Fifteenth Century of Arabic Authors in Latin Translation" [Quince siglos de escritores árabes traducidos al latín], en: *The McDonald presentation volume*. Nueva York: Freeport, 1933 pág. 63.
21. John W. Draper, *History of the intellectual development of Europe* [Historia de la evolución intelectual de Europa]. Nueva York: Harper & Row, 1876/1904, vol. 2, pág. 42.
22. W. Montgomery Watt, *Islamic surveys: the influence of Islam on medieval Europe* [Estudios islámicos: la influencia del islam en la Europa medieval]. Edimburgo, Reino Unido: Universidad de Edimburgo, 1972, pág. 84.
23. John Hayes, *The genius of Arab civilization: source of the Renaissance* [El genio de la civilización árabe en el origen del Renacimiento]. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1983, pág. 2.
24. Colin A. Ronan, *Science: its history and development among the world's cultures* [Historia y desarrollo de la ciencia en las culturas mundiales]. Nueva York: Facts on File, 1982, pág. 203.
25. George Sarton, *A guide to the history of science* [Guía de la historia de la ciencia]. Waltham, Massachusetts: Chronica Bottonica, 1952, págs. 27 y 28.



*Versión original: alemán*

*Nese Ihtiyar (Alemania/Turquía)*

Es diplomada de la Ruhr-Universität de Bochum. En 2002 se incorporó al Instituto Georg Eckert para la investigación internacional de textos escolares. Durante muchos años se ha consagrado a la escolarización de los inmigrantes y a fomentar las capacidades lingüísticas de los hijos de éstos. Ha dictado conferencias y escrito artículos sobre temas culturales y religiosos. Correo electrónico: ihtiyar@gei.de

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

### EL ISLAM EN LOS TEXTOS

### ESCOLARES DE ALEMANIA:

### EJEMPLOS DE LA GEOGRAFIA

### Y LA HISTORIA

*Nese Ihtiyar*

Durante la década de 1990, los medios de comunicación prestaron cada vez más atención a las diferencias religiosas y culturales entre el “mundo islámico” y el “mundo occidental”. Los ataques del 11 de septiembre de 2001 hicieron que la población en general tomara conciencia de la cuestión. La guerra de Irak y la pugna entre palestinos e israelíes han reforzado la idea de que el islam constituye un problema. Por tanto, es legítimo indagar si el islam es visto como un peligro por el “mundo occidental” y, viceversa, si el cristianismo o los valores occidentales se consideran como una amenaza en el “mundo islámico”.

El asunto es significativo porque un gran número de inmigrantes musulmanes –algunos de ellos ya de la tercera generación– residen y asisten a la escuela en Alemania y en otras sociedades europeas. Más que nunca antes, la comprensión mutua exige un análisis crítico de las relaciones entre el islam y la cultura occidental. Al tratar este tema, no debería únicamente hacerse hincapié en las diferencias –que sin duda existen y deben señalarse– sino también en lo que es aún más importante: subrayar los rasgos comunes y los puntos de contacto.

Ante la situación actual, la investigación sobre los textos escolares afronta la tarea de examinar cómo se debería reflejar en ellos las relaciones entre las culturas y las religiones, a fin de que no se consideren esencialmente desde una perspectiva de conflicto. Es preciso examinar los textos que se usan en ambas culturas, situándolos en el contexto de la

mundialización y de las migraciones motivadas por las más diversas causas. El diálogo transcultural debe enfocarse de modo que responda a estas dos preguntas:

1. ¿La manera en que se presenta el islam y la(s) cultura(s) islámica(s) en los textos escolares de Occidente fomenta el diálogo crítico?
2. ¿Cómo se describe a Occidente y al cristianismo en los manuales escolares de los países islámicos o en los que el islam es la cultura predominante?

El Instituto Georg Eckert para la investigación internacional de textos escolares de Brunswick ha emprendido esta tarea y en el verano de 2002 inició el proyecto “El mundo occidental y el islámico: aspectos de su percepción recíproca, según se reflejan en sus textos escolares”.

El presente artículo trata sobre la primera parte de ese proyecto, que examina la forma en que los textos escolares alemanes presentan al islam. El análisis comprende manuales escolares de geografía, historia, política y estudios contemporáneos, y doctrina y ética católicas y protestantes. Los libros examinados se usan en diversos tipos de escuelas y en distintos cursos académicos.

Conforme a un enfoque cualitativo, el análisis gira en torno a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los temas predominantes en lo que respecta al islam? ¿Comportan únicamente los manidos estereotipos habituales, como la situación de las mujeres en el islam?
2. ¿En qué contextos se examina el islam? ¿En el de los conflictos (el conflicto de Oriente Medio) o hay en ellos un componente de “extranjería”? Visto desde otra perspectiva, también debemos preguntar: ¿qué temas se soslayan o se omiten?

Es de especial importancia analizar si las explicaciones se basan en la imagen que el islam tiene de sí mismo o si se ofrece una perspectiva múltiple, que contribuye a desmontar los estereotipos vigentes.

También debe llevarse a cabo un análisis del lenguaje empleado en los manuales escolares. ¿Se usa un estilo informativo, basado en hechos, u otro más susceptible de transmitir emociones y connotaciones? El análisis crítico debe incluir asimismo las imágenes escogidas para ilustrar los textos.

Se supone que los libros escolares deberían reflejar la realidad del mundo contemporáneo. Si esto es así, un análisis más detallado debe precisar si esas descripciones de la situación actual componen un cuadro realista, lo que no siempre resulta cierto.

Por último, es preciso examinar la situación de los alumnos musulmanes, lo mismo niños que niñas. ¿Pueden identificarse con la imagen que dan de ellos los manuales? ¿Cómo se manifiestan en las tareas diarias del aula? ¿Ejercen un papel de “complemento didáctico

viviente” o incluso de “expertos” en el islam? ¿O se ha establecido ya el diálogo y la cooperación con ellos, en vez de una jerarquía social?

Los textos examinados tratan el islam de distintas maneras y con diversa profundidad. Los resultados del estudio indican que los manuales de asignaturas como la geografía y la historia presentan al islam de modo positivo y razonable. Sin embargo, existe también una gama de textos que va desde los que necesitarían mejoras hasta los que son inaceptables. A pesar de que se ha producido un giro notable hacia una mayor diferenciación y el uso de ejemplos recomendables, cambio que cabe reforzar aún más, todavía es posible compilar una lista de deficiencias.<sup>1</sup> Además del uso de datos erróneos, se destacan la incapacidad de comprender la forma en que el islam se ve a sí mismo y el empleo de descripciones peyorativas; a saber: el uso de expresiones como “nosotros” y “ellos” o “extranjeros”.

En el aspecto positivo, cabe citar la referencia al mundo contemporáneo, presente en casi todos los manuales, aunque estas referencias no siempre se compadecen con la realidad, como resulta claro cuando se trata el tema de los musulmanes en Alemania, a los que se califica de extranjeros, al tiempo que se considera a los turcos como el prototipo del extranjero y el musulmán. Esta perspectiva entraña múltiples problemas, ya que ni los turcos constituyen un grupo homogéneo, ni son todos musulmanes. Además, entre estos últimos hay diversos grupos de distinto origen tribal (suníes, alevitas). Por otra parte, difícilmente puede aplicarse la palabra “extranjero” (de hecho, todavía se usa la palabra *Gastarbeiter* o sea, “trabajador extranjero”) a personas que ya son inmigrantes de tercera generación y que incluso tienen la nacionalidad alemana. Pero también puede constatararse la existencia de un útil enfoque multifacético que aprovecha los puntos de convergencia y los solapamientos en materia de historia y religión.

Los libros de geografía que hemos examinado contenían referencias a hechos y elementos básicos de la fe islámica, ya que la cultura y la religión son importantes e influyen en las esferas social, política y económica, así como en la sociedad civil.

La mayoría de las veces, se menciona al islam en relación con el Oriente Medio, en el contexto de las zonas áridas o desérticas, las antiguas civilizaciones del Nilo, el Tigris y el Éufrates, la región de origen de tres religiones de ámbito mundial, las reservas de petróleo y como punto clave de la política mundial. En el contexto de las migraciones planetarias, se estudia al islam en relación con la inmigración de mano de obra a Alemania.

En particular con respecto al Oriente Medio –en lo relativo a las comunidades urbanas o las formas de vida tradicionales, como las de los nómadas o los campesinos–, hay múltiples indicios de que la imagen del Oriente (islámico) todavía está influida por *Las mil y una*

*noches*, obra que no se refiere al mundo contemporáneo ni se corresponde con la realidad actual, por lo que no proporciona a los alumnos musulmanes un modelo con el que puedan identificarse.

Entre ambos extremos –“Oriente Medio” y “migración”– hemos hallado los siguientes bloques temáticos, que se solapan parcialmente:

- *La ciudad en el Oriente Medio*, que trata las características de la vida urbana (El Cairo, Túnez, Damasco) y examina las transformaciones sociales y los problemas conexos, como el hacinamiento.
- *Los estilos de vida tradicionales*. Bajo este título se describe la vida de los beduinos o nómadas del desierto y la de los campesinos egipcios. Las referencias al islam no son particularmente visibles y, cuando existen, son poco solventes.
- *El islam en la era moderna* ofrece ejemplos de países islámicos desgarrados entre el mundo tradicional y el moderno. Entre estos ejemplos figuran los Estados petroleros del Golfo y Turquía, como cabeza de puente entre Oriente y Occidente. A menudo se hace referencia al Asia Sudoriental en el contexto de los “Tigres de Oriente”, pero en esos casos se omite completamente al islam en tanto fuerza que influye en los asuntos mundiales.
- *El islam en Alemania* examina la inmigración laboral y las razones que la motivan. A partir de narraciones de experiencias (lo que significa una autenticidad implícita), estos temas incluyen reflexiones sobre el regreso al país de origen, la integración y los problemas que al respecto se plantean a los alumnos musulmanes de ambos sexos.
- *El islam como religión* abarca aspectos como sus orígenes, Mahoma, los Cinco Pilares del Islam, las mujeres en la sociedad musulmana, el fatalismo y la jurisprudencia islámica.
- *El islam como factor político* comprende los temas del conflicto del Oriente Medio, el terrorismo, el fundamentalismo y la *yihad*.

Los libros de historia todavía tratan asuntos en los que la guerra y la violencia figuran como factores dominantes en las relaciones entre el islam y la cristiandad: las Cruzadas, Al-Ándalus y el conflicto del Oriente Medio. Sin embargo, se aprecia un intento de alejamiento de la perspectiva exclusivamente eurocéntrica y cristiana cuando, por ejemplo, se citan fuentes y autores musulmanes, incluso profesores universitarios islámicos.

En los textos de historia figuran a veces análisis detallados de la situación de los musulmanes en Alemania. Se examina en profundidad el problema que tienen los niños

musulmanes al “vivir entre dos mundos” (una vez más, a partir de niños oriundos de Turquía o de ascendencia turca). En este contexto, se destacan los siguientes grupos temáticos:

- *Los orígenes del islam hasta la era de los omeyas* examina la Arabia preislámica, la vida de Mahoma y la expansión bajo el mando de los cuatro “bien guiados o rectos”.
- *El islam como religión* comprende el Corán, los Cinco Pilares del Islam, el fatalismo, el misticismo, la diferencia entre suníes y chiíes (al menos, de forma rudimentaria) y comparaciones con el cristianismo y el judaísmo.
- *La influencia del islam en la vida cotidiana, la cultura y la ciencia* trata el patrimonio cultural árabe-islámico en Europa,<sup>2</sup> el comercio, las costumbres alimentarias, la educación y las mujeres en el islam.
- *El islam como factor político* abarca los términos clave de reislamización, fundamentalismo, la *sharía*, el conflicto del Oriente Medio y la República Islámica del Irán.
- *El islam en Alemania* cubre la emigración laboral y los problemas y las oportunidades que se suscitan en el camino de la coexistencia pacífica.
- *El islam en el contexto histórico* examina las Cruzadas, Al-Ándalus y, a veces, el Imperio Otomano y la fundación de la República de Turquía.

Las secciones siguientes presentan extractos de nuestro análisis de los textos de geografía.<sup>3</sup> Muchos de los hallazgos realizados a propósito de los temas de “El islam como religión”, “El islam como factor político”, “El islam en Alemania” y “Deberes escolares” son igualmente válidos para los libros de historia.

## **El islam como religión**

En un capítulo que suele llevar por título “El islam en Alemania”, con frecuencia se encuentra una descripción del islam en cuanto religión. Los conocimientos básicos sobre el islam se exponen por lo general en una o dos páginas. Dado que un libro de geografía no tiene por qué incluir un análisis teológico detallado de las religiones, estos manuales suelen ofrecer una explicación de los hechos y conceptos básicos de la fe musulmana, es decir, una descripción del vocabulario, un breve resumen del origen de esta religión y, en consecuencia, de Mahoma y de los Cinco Pilares del Islam. Es digno de mención el hecho de que a menudo hay una sección adicional dedicada a la situación de la mujer en el mundo islámico. El mensaje básico que se transmite es que las mujeres sufren particularmente, debido al rigor del islam y a que

éste permite la poligamia. Si se tiene en cuenta que la poligamia es la excepción y no la regla, y que la frase “el Islam permite que un hombre tenga cuatro esposas” expresada sin matizar genera una imagen muy distorsionada de las relaciones entre los sexos tal como acontecen en el islam, no resulta demasiado claro el propósito que encierran estas afirmaciones sin contrastar. En cualquier caso, constituyen un reflejo de lo que se ha publicado en la prensa durante estos últimos años.

Por desgracia, una visión de conjunto revela un elevadísimo número de errores fácticos, lo cual indica que no se otorga suficiente atención a la imagen que el islam tiene de sí mismo y que no se consultan las fuentes ni a los expertos musulmanes. De primordial importancia es la necesidad de mejorar la descripción de la vida de Mahoma. Calificarlo de “fundador” o “promotor” del islam y reducir su revelación a una “visión” contradice la interpretación que el islam ofrece acerca del tema. Esta perspectiva no reconoce a Mahoma en cuanto profeta y mensajero de Dios. Para reflejar con equidad la imagen que el islam tiene de sí mismo, debe evitarse en la medida de lo posible la forma posesiva. Son preferibles fórmulas como “la fe islámica enseña que Mahoma recibió la revelación por medio del arcángel Gabriel”. En relación con este tema, a menudo se afirma que fue el mismo Mahoma quien escribió la revelación que había recibido, un error tan elemental como afirmar que en el Corán figuran los mandamientos e instrucciones de Mahoma, especialmente absurdo cuando palabras como éstas se ponen en boca de un musulmán: “El Corán contiene un resumen de las enseñanzas de Mahoma” (Carl Diercke, *Geografía*, cursos 7º y 8º, Baja Sajonia, 1995, pág. 224).<sup>4</sup> Es desalentador y constituye un signo de fracaso encontrar materiales escolares en los que todavía se usa la palabra “mahometano” –más aún si el autor añade que a los mahometanos se los conoce también como musulmanes (GEOS, 1997, pág. 118)-. Los musulmanes han rechazado definitivamente el término “mahometanos”, hecho en el que las obras especializadas han insistido durante mucho tiempo.

Se proporciona muy poca información sobre la vida de Mahoma. Después de conocer “una infancia de pobreza”, se supone que tuvo “visiones” y que luego, en el año 622, “huyó” de La Meca. Según la opinión de los musulmanes, la palabra *hidxra* (hégira) debe entenderse como “emigración”, no como “huida”. Luego se dedican unas pocas líneas a los hechos de su vida y a la posterior política de expansión. Ahí es donde figura el término *yihad*, traducido como “guerra santa contra los infieles”. No se añaden más explicaciones acerca de este concepto. Tal como ocurre en los debates políticos y en los medios de comunicación, la *yihad* se define como una guerra de agresión dictada por Dios contra los creyentes de otras religiones. No se cita ninguna fuente musulmana. Se omite el hecho de que existe una *yihad*

menor y otra mayor, y que únicamente la menor entraña acciones bélicas —e incluso en esos casos sólo aceptables en defensa propia—. Sin esta información previa, la afirmación —que, dicho sea de paso, también es falsa— de que la *yihad* es un elemento de los cinco Pilares o que, en otras palabras, la *sahada* (profesión de fe o testimonio) se ha modificado y que ahora los musulmanes tienen que “defender” su fe (*Geografía*, 8º curso, Oldenbourg, 1997) adquiere un significado completamente diferente, que induce a error.

Se informa relativamente poco acerca de los Cinco Pilares y resulta significativo que se empleen en muchos casos las palabras específicas que se usan en el islam. A cada uno de los Cinco Pilares se les dedican entre una y tres frases explicativas, que a menudo figuran en un recuadro inserto en el texto. Se incluyen citas del *Corán* relativas a los Cinco Pilares. Pero el efecto de esta correcta introducción a las fuentes originales del islam queda menoscabado a veces por la falta de referencias al correspondiente versículo o capítulo citado y por la forma de resumir las citas. Al efecto debería usarse una traducción del *Corán* autorizada y procedente de una edición vigente, como la de Jury y Abdullah, que tiene crédito académico y resulta fácil de conseguir.

Es un evidente error de interpretación afirmar que los Cinco Pilares han de cumplirse en público. Es inevitable que así sea durante una peregrinación o cuando se reza en común. Pero la observación de los Cinco Pilares es un asunto muy íntimo y muy espiritual que, aunque tiene por objeto reforzar el espíritu de comunidad, no es en modo alguno obligatorio realizar en público. Al contrario, está mal visto dar limosna delante de todo el mundo. En los textos se afirma que la peregrinación se hace en honor de Mahoma, que las ofrendas se destinan al mantenimiento de las mezquitas y que el ayuno frena la economía. A la vista de estos ejemplos, que atañen a los elementos básicos del islam, es evidente que no se ha hecho ningún esfuerzo por acudir a las fuentes, ya sea intelectuales o islámicas, pese a que se encuentran al alcance de los expertos de lengua alemana. Los ejemplos citados demuestran que no se ha otorgado crédito ni reconocimiento alguno al concepto de *tauhid* (monoteísmo), que es esencial para el islam.

Muy pocas veces se omite una referencia al “rigor” del islam. Puesto que la amputación de las manos y la flagelación se citan repetidamente como ejemplos de la jurisprudencia musulmana, la ley islámica queda reducida a estos castigos. Además, salvo cuando el maestro conoce la ley islámica, nunca se explica a los alumnos que castigos como la amputación de la mano se aplican únicamente a los reincidentes y, en todos los casos, tras escuchar las declaraciones de varios testigos (la sentencia varía ligeramente en las diversas escuelas de

jurisprudencia). Las simplificaciones de este tipo hacen que la complejísima estructura legal del islam aparezca como un sistema cruel e inhumano.

En muchos casos se dedica una sección específica a las mujeres. Las ilustraciones, los textos y los informes supuestamente basados en experiencias reales crean la impresión de que una mujer sólo puede ser musulmana si va tocada con un velo o, dicho de otro modo, ¡que el velo es la vara que mide la religiosidad de la mujer! El debate en torno al velo es permanente y apasionado, tanto en la prensa occidental como en la proislámica (por ejemplo, en Turquía). Por lo tanto, los manuales escolares deberían dar al asunto un enfoque constructivo. Un título indiscriminado como “La vida detrás del velo” (*Geografía*, C. Diercke, Schleswig-Holstein, 1999), que va acompañado, para subrayar la intención del autor, de la imagen de un hombre seguido de varias mujeres con velo, no ayuda a fomentar un diálogo fructífero. Una cita abreviada del *Corán* y un informe dudoso de las experiencias de una segunda esposa confirman la imagen de un Occidente emancipado frente a un islam medieval. En esos casos, debería permitirse que las mujeres musulmanas, y en especial las universitarias de esta religión, pudieran expresar sus puntos de vista.

Una descripción matizada que incita al diálogo recibe una calurosa aprobación (*Geografía 2*, Seydlitz, 1996, pág. 116 y ss.). Mediante el uso de imágenes de mujeres con velo y sin velo en diversas sociedades, acompañado por el texto de referencia, resulta claro para los estudiantes que el concepto de “mujer islámica” es una entelequia. Se expresa claramente la idea de que hombres y mujeres tienen derechos y obligaciones en el islam y que el hecho de que las mujeres estén en situación desventajosa –lo que, huelga decir, corresponde a la realidad– no puede atribuirse automáticamente a la índole “misógina” del islam. En este caso se ha incorporado al análisis global un punto muy importante, a saber: la diferencia entre la religión y el derecho tradicional o consuetudinario, que contiene gran número de elementos no islámicos.

## **El islam como factor político**

Cuando se mencionan los “puntos calientes” del planeta, el islam aparece como un elemento “conflictivo”. Se explican las crisis como consecuencia de la reislamización y se muestran imágenes de musulmanes fatalistas, partidarios de la violencia. De ahí que resulten aún más importantes las afirmaciones en el sentido de que no todos los musulmanes consideran que el *Corán* sea un código legal (*Geografía 8*, Oldenburg, 1997), con el fin de presentar a los alumnos la diferencia entre el islam en cuanto religión y el islam politizado. La palabra *yihad*,



de connotaciones muy emotivas, sólo se usa en raras ocasiones y, cuando figura en el texto, no se aclara si se refiere a la *yihad* menor o a la mayor.

La traducción simplista de las enseñanzas del islam como “sumisión a la voluntad de Alá” es, por sí sola, suficiente para reforzar la impresión de un islam fatalista. En este tema, debería permitirse que los musulmanes se expresaran acerca de cómo interpretan el islam y si la sumisión en el sentido religioso debe considerarse de algún modo un rasgo negativo.

Las interpretaciones de los musulmanes (árabes) como terroristas son particularmente obvias en los capítulos dedicados al conflicto palestino-israelí. Las declaraciones de los colonos israelíes dan a entender que los árabes los acosan y que no vacilan en emplear métodos terroristas (*Geografía, enseñanza secundaria*, Oldenburg, 1997, pág. 175). Este tema se presenta desde una perspectiva predominantemente israelí. Con el fin de que los alumnos reciban información pertinente que les permita debatir el asunto, sería necesario exponer la postura de la parte árabe con la misma extensión y en el mismo nivel, por ejemplo, decir que consideran a Israel como una potencia ocupante y que ambos contendientes deben esforzarse por alcanzar la paz.

Los textos que afirman que los árabes saudíes temen que el turismo pueda ejercer una influencia negativa sobre la religión –sin añadir ninguna otra explicación (Carl Diercke, *Geografía, 7º curso*, Baden Württemberg, Westermann, 1996, pág. 75)– cultivan la imagen de un islam aislado, refractario al diálogo.

Se menciona a Egipto como ejemplo de reislamización. Se dice que los símbolos e indicadores obvios de este proceso son “las escuelas coránicas repletas de alumnos” (*Geografía Terra*, primer ciclo de enseñanza secundaria, 7º curso, Baden Württemberg, Klett, 2000) y el uso del velo por las musulmanas (Carl Diercke, *Geografía, 7º y 8º curso*, Baja Sajonia, Westermann, 1997). Son pocos los libros que analizan las causas y la evolución histórica de los conflictos contemporáneos. Se presenta un conato de explicación al mencionar las tensiones entre tres grupos étnicos –árabes, turcos e iraníes– y las potencias coloniales (*GEOS, 7º y 8º curso*, Volk y Wissen, 1997). Para cumplir a cabalidad con el cometido de un texto escolar y presentar a los alumnos un panorama actualizado de los conflictos, deberían incorporarse cada vez más los sucesos políticos mundiales de los últimos años. Sin duda, resulta razonable pensar que los alumnos de cursos más avanzados podrían participar en debates acerca de la Guerra del Golfo y sus consecuencias geopolíticas.

Asimismo se menciona al islam como detonador en otras zonas conflictivas, como Sudán y Afganistán. Sólo de manera muy esporádica y sucinta se describe el

fundamentalismo islámico como una reacción política al colonialismo y a la occidentalización, o se señala que el islam, en tanto religión, no constituye una amenaza.

El debate acerca del islam en cuanto factor agente en los contextos citados suele propiciar una insistencia en las diferencias antes que en los rasgos comunes. Se hace hincapié en el hecho de que muchos musulmanes rechazan los valores y modos de vida occidentales, con lo que se sugiere que es un fenómeno peligroso. Además de señalar que los musulmanes se adhieren a valores que también son humanos y sociales, los textos deberían subrayar cada vez más los rasgos comunes en los planos económico y cultural.

## **El islam en Alemania**

Cuando se examinan las migraciones mundiales en el contexto alemán, los temas tratados son la entrada de inmigrantes procedentes de zonas en conflicto y la inmigración de mano de obra. En este capítulo, el turco ha llegado a ser el extranjero musulmán por antonomasia, y esto va acompañado de numerosas ilustraciones y estadísticas. Es obvio que cuando los extranjeros figuran en las ilustraciones, los niños de la familia representada forman parte de la tercera generación de inmigrantes y, con toda probabilidad, tienen la ciudadanía alemana por nacimiento. El único mensaje posible es: el estudiante que procede de una familia de inmigrantes sigue estando al margen de la sociedad, es simplemente un extranjero.

En retrospectiva, el término *Gastarbeiter* (trabajador extranjero), que se usaba en la década de 1960 parece apropiado. Pero desde el decenio de 1980, estos inmigrantes abandonaron la idea de regresar a su país de origen, por lo que es preferible referirse a ellos con expresiones como “trabajador migrante” o “alemán descendiente de inmigrantes”. Los suburbios donde predomina la población de origen turco se describen en pocas frases: la tienda de comestibles turca, la agencia de viajes, los puestos de venta de *kebabs*, la mezquita y la escuela coránica. A menudo se incluye también una imagen de un joven empresario que, además, paga puntualmente sus impuestos. También es posible hallar frases condescendientes. Por ejemplo, hay extranjeros en Alemania que “¡incluso son médicos!” (*Geografía Terra*, 5º curso, Baden Württemberg, Klett, 2000, pág. 144).

Los trabajos que se supone que los extranjeros desempeñan parecen darse por sentados, como se pone de manifiesto en la idea del “nuevo punto de partida” (Carl Diercke, *Geografía*, 2º curso, Rin Septentrional-Westfalia, Westermann, 1995, pág. 117). Según este concepto, será preciso un nuevo punto de partida cuando todos los extranjeros (cualquiera sea la definición que se dé a este término) hayan salido de Alemania y, en consecuencia, las

fábricas, las minas, los centros de recolección de basura y las empresas de construcción dejen de funcionar. La idea implícita es que los extranjeros sólo son capaces de realizar trabajos arduos, sucios y desagradables. Por otra parte, los textos hacen hincapié en que la presencia de extranjeros contribuye a enriquecer la vida en Alemania, afirmación que, al ir acompañada de imágenes de restaurantes y bares turcos, genera la impresión de que esto únicamente se cumple en el ámbito de la gastronomía.

En algunos textos en los que niños y jóvenes, en especial de origen turco, cuentan sus experiencias como musulmanes, se los presenta como “expertos en religión”. Ayse, de 12 años de edad, explica lo siguiente: los musulmanes de estricta observancia rezan y acuden a “oraciones vespertinas” el viernes. Al margen de que la estricta observancia podría tener poco que ver con los rezos, es preciso por lo menos señalar que las oraciones del viernes se realizan a mediodía.

Lo que sin duda resulta más evidente son los sentimientos que experimentan los jóvenes que viven en dos mundos, lo que se refleja claramente, por ejemplo en un poema escrito en alemán por Alev Tekinay. Por una parte, el origen del conflicto se atribuye a las difíciles condiciones de vida en Turquía, donde (según los textos) escasea el agua corriente y la electricidad, la situación sanitaria es deficiente y –dicen– la mujer tiene la obligación de llevar velo (¡esto en Turquía, país laico, donde el uso del velo está parcialmente prohibido!). Los alumnos reciben así la impresión de que la vida en Turquía está hecha exclusivamente de pobreza, dificultades y carencia de cultura. Esta opinión se refuerza de manera burda con la foto de una niña de 10 años vestida de harapos (tal vez deliberadamente), que se encuentra de vacaciones en Turquía, “su país natal” (*sic*). Por cierto, en otro libro donde figura la misma foto, el texto describe a la niña como una campesina egipcia. Por otra parte, los jóvenes musulmanes que residen en Alemania luchan contra el rigor del régimen familiar, que contrasta con el estilo de vida de los alemanes. Además, se menciona el problema de la actitud distante que mantienen los alemanes en el trato humano y se afirma que deben efectuarse celebraciones y festivales conjuntos, para acercar ambas culturas.

## **Deberes escolares**

Las tareas que asignan las unidades docentes sobre el islam que hemos identificado, comportan tanto elementos heurísticos como características transculturales y de fomento del diálogo. Las preguntas sobre el texto que se basan en la repetición de hechos y las preguntas de comprensión son menos útiles que los ejercicios que exigen la comparación y la

comprensión de las diferencias y coincidencias entre el islam y el cristianismo. Este tipo de ejercicios se encuentra sobre todo en las secciones que tratan del islam en cuanto religión y en las que se basan en la realidad cotidiana, y son pertinentes para los alumnos musulmanes que residen en Alemania. A menudo se les pide a los estudiantes que realicen indagaciones acerca de la vida de los musulmanes en su propio entorno.

Como en algunas escuelas la proporción de alumnos musulmanes es alta –la región del Rin Septentrional-Westphalia es buen ejemplo de ello– y va en constante aumento, la atención se ha orientado a la situación de los alumnos musulmanes. En particular, los manuales escolares de esa región han integrado ya a los alumnos musulmanes en los textos y las tareas docentes.

Hasta el día de hoy, el alumno musulmán ha figurado en los ejercicios como un forastero que sirve de “experto” o es blanco de las preguntas relativas a la religión. Por desgracia, esta tendencia aún persiste. Cuando los alumnos musulmanes desempeñan este papel, dejan de formar parte de la clase, puesto que se los considera “exóticos” y “diferentes”. Cuando a un niño musulmán se le pide que hable de su religión en la cotidianeidad, es difícil evitar las preguntas acerca de la vida privada e incluso las que vulneran la intimidad de la familia. Aun cuando se formulen sin *animus injuriandi*, estas preguntas pueden ofender muy gravemente (la autora lo afirma por experiencia propia). Existe el riesgo de que esas indagaciones se conviertan en un “interrogatorio” regular y que resulten inútiles para fomentar la comprensión.

De igual modo, es poco edificante designar a un alumno como experto en el islam. Un muchacho de 15 años de edad, por ejemplo, puede verse metido en camisa de once varas si intenta explicar el papel de la mujer o la *yihad*. La única manera de superar esa situación incómoda de ser incapaz de responder o de sólo poder hacerlo a medias, es cuando el alumno posee conocimientos de la ley islámica, lo que a esa edad resulta muy poco probable. De hecho, el alumno ya suele perder pie cuando se le pide que comente la historia del islam o que cuente algo de su “país natal”.

Por desgracia, la división de la clase entre “ellos” y “nosotros” es cada vez más evidente. Los ejercicios del tipo “pregúntenles a sus compañeros musulmanes” son intrínsecamente discriminatorios. Las aulas no deberían dividirse entre musulmanes y cristianos. Si esta segregación se produce, se corre el riesgo de que luego se mantenga fuera de la clase. Además, esta separación refuerza las estructuras jerárquicas, lo que hace imposible la coexistencia pacífica. Cuando la tarea consiste en indagar sobre los musulmanes

de la ciudad y examinar sus condiciones de vida, no es obvio que los alumnos musulmanes hayan de participar en el debate.

Por el contrario, resultan ejemplares los ejercicios que exigen que todos los alumnos recopilen información sobre el islam y el cristianismo, sin dividir la clase en grupos según su religión. Por otra parte, cuando es preciso considerar los motivos de la emigración, deben examinarse al mismo tiempo los testimonios de las personas a las que concierne.

En los ejercicios escolares es posible hallar también una perspectiva romántica y poco documentada de la vida en los países islámicos y del Oriente Medio. Son lamentables las alusiones y referencias a la lámpara de Aladino y *Las mil y una noches* durante el debate acerca de los “estilos de vida islámicos” (Carl Diercke, *Geografía*, 3, 7º curso, 1999) ya que no tienen pertinencia alguna y no estimulan el análisis crítico. Otro tanto puede decirse de los proyectos. Con espíritu positivo, a menudo se convocan celebraciones y festivales en común, pero un lema como “Una fiesta para los alumnos musulmanes” (*Geografía Terra*, 5º curso, 1º ciclo enseñanza secundaria, Baden Württemberg, Klett, 2000) trae aparejada la pregunta: “¿Y por qué no una fiesta para todos?”. También puede ponerse en tela de juicio si los proyectos del tipo “Día del Oriente Medio” fomentan la cooperación (Carl Diercke, *Geografía*, 8º curso, Baden Württemberg, 1997). La foto de uno de esos proyectos muestra un mundo exótico y colorido, con bailarinas del vientre, música, danza y un narguile, lo que pone de manifiesto que las ideas occidentales acerca del Oriente Medio siguen basándose en *Las mil y una noches*. Los alumnos musulmanes no pueden identificarse en modo alguno con esas representaciones.

## **Conclusión**

El cometido de este proyecto es proporcionar recomendaciones que contribuyan a la preparación de los manuales escolares. La forma de llevarlo a cabo fue objeto de debate en una conferencia celebrada en el Instituto Georg Eckert en Brunswick (marzo de 2003), con la participación de expertos en diversos ámbitos temáticos, tanto musulmanes como de otras confesiones. En marzo de 2003, en un foro que tuvo lugar en Weimar, en el marco de la conferencia “La comunidad educativa: el sistema escolar alemán y el diálogo con los musulmanes”, celebrada durante la reunión de Ministros de Educación y Arte, se discutió el tema de un examen crítico de la presentación del islam en los planes de estudio y en los textos escolares, y se formularon sugerencias para aprobar ciertas medidas. Hubo unanimidad en torno al punto de vista de que “la presentación de las religiones y las culturas debe guiarse por

los principios del diálogo interreligioso” (Hans Rolf), porque así se enseña a los estudiantes a reflexionar sobre el contenido de lo que aprenden.

Los principios que llevan a establecer categorías como “nosotros y “los demás” o “los extranjeros” fueron también objeto de un análisis básico. Vale la pena examinar hasta qué punto los niños musulmanes que tienen la nacionalidad alemana, y cuyos abuelos vinieron a Alemania como trabajadores inmigrantes, no forman parte todavía del “nosotros, los alemanes” o son vistos aún como “diferentes”. De modo que se debería establecer un nuevo objetivo para el futuro, a saber: que las escuelas deberían educar a “alemanes de confesión musulmana” (Ahmed Aries), con lo cual los antecedentes migratorios de los niños musulmanes dejarían de ser un asunto de primer orden.

Un paso adelante hacia un trato más diferenciado del islam sería la incorporación de fuentes y autores musulmanes en los textos, así como la participación activa de expertos de esta religión que residan en Alemania, en tareas de consulta y revisión de textos.

También debería integrarse más información auténtica en los libros, con el fin de hacer hincapié en el hecho de que los musulmanes forman parte del núcleo de la sociedad alemana y no constituyen un grupo marginal. Al respecto, es de especial importancia que se tomen en cuenta los ejemplos positivos; esto último puede lograrse mencionando a personalidades musulmanas que descuellan en el deporte, la política, la música y la televisión.

Debe evitarse por todos los medios el uso de generalizaciones que fomentan imágenes distorsionadas. En este sentido, sería preciso prestar más atención a las diferencias entre la religión y las tradiciones.

También es tema de debate la creciente diversidad en el interior del islam. Por una parte, esto se debe al enfoque que limita el islam al interior de la “media luna fértil”, mientras que se deja al margen completamente su presencia en Asia Sudoriental y Europa; por la otra, se omite la obra de filósofos y estudiosos musulmanes de diversas disciplinas, que desde la Edad Media han ejercido una influencia decisiva en el pensamiento europeo. Además, apenas se analizan las diversas ramas del islam, como el sunismo y el chiísmo.

Al formular estas recomendaciones, no debemos olvidar que en verdad los textos escolares están sujetos a los mecanismos de mercado, que también influyen en las políticas de las editoriales. Además, debemos considerar hasta qué punto los alumnos son capaces de adentrarse en digresiones y complejidades teológicas.

Sin embargo, en la vanguardia de nuestra postura está la exigencia de que la sociedad abandone las modalidades de pensamiento basadas en la distinción “los extranjeros y nosotros” y modifique su perspectiva. Es preciso inaugurar un nuevo ideario social orientado

a la coexistencia pacífica y es menester que ese ideario se aplique a los planes de estudio y manuales escolares, mediante enfoques y conceptos innovadores.

## **Notas**

1. Esto concierne sobre todo a los libros examinados que se usan en los cursos de geografía, estudios contemporáneos (los de estudios contemporáneos/política los examinó, en Bonn, Safiye Jalil) y de historia. En estos últimos, son evidentes los esfuerzos para mejorar el enfoque. Por otra parte, los manuales de estudios religiosos, tanto católicos como protestantes (revisados en Jena por Pia Zumbrink) y los de ética (revisados también en Jena por Samuel Vogel) examinados en el marco del presente estudio apuntan a una tendencia más clara a diferenciar mejor la imagen del islam.
2. El concepto arábigo-islámico abarca también a los estudiosos no árabes de Persia (Ibn Sina o Avicena), Turquía (Al-Farabi) o la India. El adjetivo “arábigo” hace referencia a la lengua común entre estos eruditos.
3. La totalidad del análisis y las recomendaciones relativas a los textos escolares estaba aún en preparación cuando este artículo se publicaba. Ambos deben de ver la luz en fecha próxima.
4. En el presente artículo, las referencias a los manuales escolares se citan en esta forma abreviada.

*Idioma original: inglés*

*K.E. Shaw (Reino Unido)*

Es doctor e investigador de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Exeter (Reino Unido). Ha centrado sus trabajos de investigación en la enseñanza secundaria y superior, y en la administración de estos dos sectores educativos. Es autor de una vasta serie de publicaciones sobre estos temas y se ha interesado en especial por el Oriente Medio. Sus trabajos más recientes versan sobre la transferencia de tecnología educativa y la formación de recursos humanos en este campo. Correo electrónico: K.E.Shaw@exeter.ac.uk

## ¿LA EDUCACION, UN PUENTE PARA EL DIALOGO EUROARABE?

### LA ENSEÑANZA TECNICA

### EN EL CONTEXTO

### DEL DIALOGO EUROARABE

*K.E. Shaw*

#### **Introducción**

La mayoría de los Estados europeos y árabes tropiezan con los mismos problemas en materia de enseñanza técnica y profesional (ETP). Los más evidentes hoy en día son los relacionados con la integración y las demás cuestiones que de ella se derivan. Para decirlo lisa y llanamente, por regla general la enseñanza secundaria está estructurada de tal manera que la mayoría de los alumnos que van a cursar estudios técnicos y profesionales tienen que emprender un derrotero escolar diferente y abandonar el sistema de enseñanza general o los estudios clásicos. Hasta el final de la enseñanza obligatoria, a la gran mayoría de los alumnos les atraen los estudios de tipo clásico, sobre todo a los que cursan estudios de tiempo completo, aunque evidentemente no todos son aptos para sacar provecho de ellos. Esta rama de la enseñanza no sólo es la que conduce a los exámenes de fin de secundaria más apreciados y a la enseñanza superior para desembocar, en última instancia, en un empleo de oficina o una carrera profesional, sino que además suele gozar de gran estima social, especialmente entre los padres de familia más acomodados. Hoy en día, incluso en muchos países árabes, han llegado a tener acceso a este tipo de enseñanza tanto los niños como las niñas. En las familias que aspiran a un ascenso social, se considera como una opción obvia y preponderante para la



que no se escatiman esfuerzos ni sacrificios financieros. La información sobre esta rama de la enseñanza no sólo es objeto de una amplia difusión y resulta bien comprendida por el conjunto de la sociedad, sino que, además, suele ser uno de los temas preferidos de discusión de los padres en las reuniones sociales. No obstante, los empleadores la critican mucho porque, a pesar de que contribuye a desarrollar competencias cognitivas apreciables y permite conseguir títulos reconocidos, no suele dotar a los alumnos de las capacidades necesarias para ganarse la vida. Los estudiantes capaces que han cursado estudios de matemáticas, ciencia y tecnología pueden ingresar en centros prestigiosos de enseñanza técnica universitaria, como las escuelas superiores de tecnología de los países del Golfo, las universidades especializadas de Arabia Saudita, los centros universitarios tecnológicos de Alemania, las llamadas “*Grandes Écoles*” de Francia o el Massachusetts Institute of Technology (MIT) de los Estados Unidos. Sin embargo, estos centros docentes están reservados a una selecta minoría bastante restringida. Aunque tomemos en cuenta a los que cursan estudios de ingeniería, los estudiantes de esos centros son mucho menos numerosos que los matriculados en derecho, letras, ciencias sociales, ciencias empresariales, bellas artes o estudios islámicos. La presencia de mujeres en los estudios técnicos avanzados también suele ser escasa.

Si los alumnos abandonan el sistema de enseñanza general, su trayectoria futura se presenta mucho menos clara. Tanto en el mundo árabe como en Europa Occidental, muchos de los que lo han abandonado, ya sea libremente o por presión del sistema educativo, suelen ser alumnos con peores resultados escolares, menos motivados y procedentes de familias desfavorecidas. El tipo de enseñanza en la que ingresan goza de una consideración social mucho menor y se dispensa en centros docentes de categoría inferior, lo que no les permite acceder a los estudios universitarios y los conduce, en última instancia, a empleos manuales especializados, poco apreciados, o a empleos de oficina subalternos. Con frecuencia el nivel profesional más alto al que conducen esos estudios es el de técnico o capataz, y depende en muchos casos de que se tenga la suerte de que haya cursos de capacitación en la empresa. En el Oriente Medio, donde una gran parte del personal cualificado está constituido por extranjeros, se ha señalado con frecuencia que esa capacitación no sólo se dispensa a los nativos a regañadientes, sino que además suele tropezar con obstáculos lingüísticos y carece de respaldo real de los poderes públicos, pese a la existencia de una abundante retórica acerca de la “indigenización” (Al-Mugbali, 2002). En los países occidentales, los empleos acompañados de una capacitación profesional son muy codiciados por los jóvenes que acaban sus estudios y se sitúan en el tercio intermedio de la escala de competencias. Sería interesante saber qué piensan los jóvenes árabes de este fenómeno.

Los proyectos de integración, que permiten a los alumnos de enseñanza técnica y profesional permanecer en el sistema de enseñanza general a lo largo de toda su escolaridad, tratan de oponerse a la estructura divisiva antes mencionada. En los últimos decenios, la tendencia general de la enseñanza secundaria estatal ha consistido en agrupar bajo el techo de un mismo centro docente a todos los jóvenes, cualesquiera fuesen sus capacidades, aunque en el Reino Unido se está alentando cada vez más a los centros docentes a especializarse en determinados campos y a seleccionar a una parte de los alumnos que ingresan en ellos. En este caso, la cuestión de la integración se convierte en un problema curricular. ¿Qué alumnos van a cursar materias de enseñanza técnica y profesional, a partir de qué edad y qué tipo de título se les dará al finalizar su escolaridad? Al llegar a los 14 años de edad aproximadamente, una minoría considerable de alumnos pierde interés por la escuela, no saca ningún provecho del currículo de enseñanza general y tiende a obtener resultados cada vez más insuficientes en los exámenes escritos tradicionales. La orientación de esos alumnos hacia alguna modalidad de enseñanza técnica y profesional suele resultar más onerosa que la enseñanza de materias clásicas debido a los materiales y equipo especiales que deben utilizar. Además, ese tipo de estudios tiene menos predicamento social y no goza del favor de los padres.

Una de las principales soluciones adoptadas –por ejemplo, en Francia y los Estados Unidos– ha consistido en tratar de que todos los alumnos de enseñanza secundaria cursen varias materias relacionadas con la ETP y en diversificar los títulos obtenidos al final de los estudios para que nadie fracase por completo. Gracias a los centros de primer ciclo de enseñanza superior, los Estados Unidos han conseguido –con más éxito que otros países, por ejemplo, que el Reino Unido– dar a muchos alumnos una segunda e incluso una tercera oportunidad para que consigan un título y vuelvan a reintegrarse en el sistema educativo, pasando de nuevo a la enseñanza general. En Europa y en los países árabes parece más escasa la posibilidad de que los aspirantes a una segunda oportunidad logren conseguirla, si han abandonado los estudios o escogido una rama “equivocada”.

Uno de los análisis más claros y documentados de la situación reinante en Occidente es el formulado por Mjelde (1997) y Sultana (1997). Mjelde, investigadora noruega, admite que la enseñanza secundaria hace que el aprendizaje sea problemático para muchos alumnos o incluso llegue a impedirlo. Propone, pues, un plan de estudios unificado y una utilización mucho mayor del aprendizaje en talleres, para que se pueda recurrir a una pedagogía diferente. Sus investigaciones abarcan muchos aspectos de la cuestión y ofrecen una excelente visión general. La réplica del profesor Sultana es muy convincente y ofrece un panorama esclarecedor de la situación real en la enseñanza técnica y profesional, y de los problemas que

plantea la argumentación de Mjelde. El debate lúcido y particularmente bien documentado de estos dos investigadores pone de relieve otras dos cuestiones que deben ser un elemento central de todo diálogo entre árabes y europeos en este ámbito. La primera es la de los efectos de los elementos culturales, en la medida en que influyen en las percepciones y evaluaciones del sistema escolar y los planes de estudios; la segunda se refiere a las relaciones de la educación con el empleo, la economía y el desarrollo nacional.

### **Mundialización, elección de empleo y formación**

Un análisis reciente e importante de la relación compleja entre estos tres aspectos es el efectuado por Brown (1999), en el que nos apoyaremos considerablemente durante esta parte de nuestro artículo. Este autor señala que “la mundialización ha planteado una cuestión urgente en materia de investigación, a saber: cómo organizan los Estados la formación profesional en el contexto de esta nueva competencia” (pág. 233). En estos momentos en que en Occidente, Asia Oriental, el subcontinente indio y otras partes del mundo, las naciones se están apartando del fordismo y se encaminan hacia economías en las que el conocimiento cobra una importancia de vector cada vez más poderoso, se plantean interrogantes difíciles de responder sobre el grado en que los individuos son responsables de su adaptación al mercado laboral. ¿Hasta qué punto pueden confiar en que los poderes públicos intervengan en la economía para crear empleos y organizar la educación y la formación profesional? Todas estas cuestiones tienen especial importancia en los países del Oriente Medio, cuyas elevadas tasas de natalidad hacen que los jóvenes constituyan la mayoría de los habitantes y donde el empleo de la mitad femenina de esa población juvenil plantea un serio problema. Además, en esos países gran parte de la mano de obra –no necesariamente desprovista de cualificación profesional– está integrada por extranjeros contratados, un fenómeno que se suma a otros dos más: la imperfección del mercado laboral y la abundancia del desempleo y el subempleo. Asimismo, estamos empezando a percatarnos de que en Occidente, o en otras partes del mundo, el planteamiento neoclásico que disocia la economía de los contextos sociales, culturales y políticos no permite una gestión adecuada para la adquisición de competencias ni su utilización en el mercado de trabajo. Tanto la noción de competencias como la de capital social tienen un fuerte componente de configuración social. Los comportamientos de las personas en este ámbito no se pueden interpretar simplemente como reacciones racionales ante la situación del mercado. Las decisiones de muchas de ellas son determinadas por factores que no son exclusivamente los de índole económica: salarios, perspectivas de carrera,

condiciones de trabajo, etc. (Hodkinson, Sparkes y Hodkinson, 1996; Bloomer y Hodkinson, 1997).

Los esfuerzos que se realizan para mejorar el funcionamiento de los mercados de trabajo no pueden constituir por sí solos una solución. La decisión de un individuo de ingresar en la vida activa, su elección entre trabajar en el sector público o en el privado y su intención de cursar estudios o recibir una formación profesional, o su negativa a hacerlo, se insertan en un contexto social determinado y están influidas por consideraciones culturales y relaciones sociales de gran importancia. Asimismo, se plantean consideraciones importantes de índole política: ¿deben intervenir o no los poderes públicos en la regulación de los mercados? ¿Tienen que fomentar las inversiones extranjeras directas o abstenerse de hacerlo? ¿Han de reformar los currículos académicos? ¿Deben modificar las subvenciones concedidas a la enseñanza técnica y profesional postescolar o sustituir a los organismos que la administran por otros? Los estudios realizados sobre el terreno en el Reino Unido por los autores antes mencionados han puesto de manifiesto qué complejo es el conjunto de elementos que los jóvenes toman en consideración en este ámbito. Citando a Coleman, Brown (1999) destaca que no se puede hacer abstracción de las normas, las relaciones de confianza entre individuos, las redes sociales y la organización de la sociedad –por no citar más que estos aspectos– a la hora de tratar de entender y atribuir un significado tanto a la forma de actuar de los jóvenes cuando pasan a la vida laboral como a las decisiones que deben tomar con respecto a su formación. Analizar cómo encajan esa manera de actuar y esas decisiones en redes complejas de relaciones personales y cuáles son los valores culturales compartidos por los jóvenes sería precisamente un terreno en el que podrían colaborar árabes y europeos con provecho y esclarecimiento mutuos, ya que las diferencias culturales les ayudarían no sólo a afinar la percepción de esa cuestión, sino también a ampliar su interpretación. Las diferencias se remontan a lo más hondo de las experiencias en el seno de la familia y a las prácticas de crianza de los niños, así como a la influencia de los grupos de compañeros y a la atmósfera de la escuela e incluso del barrio. Todos estos factores podrían esclarecerse mejor mediante comparaciones y oposiciones.

Una de las características más evidentes de muchos Estados árabes, en particular de los que poseen riquezas petroleras, es la negativa de gran parte de los jóvenes a trabajar en el sector privado mientras alberguen alguna esperanza de conseguir un empleo en la administración o en el sector público. Según Mellahi y Al-Hinai (2000), las causas principales de esta actitud no estriban en las preferencias de los empleadores ni en las predilecciones de quienes buscan empleo, sino en las presiones ejercidas por las familias amplias que

consideran que quien desempeña un empleo en el sector privado se rebaja al aceptar la peor de las posibilidades y que hacerlo supone un duro golpe a su prestigio en el seno de la comunidad. Un estudio comparado de los respectivos sistemas de planificación y administración pública efectuado en colaboración por investigadores árabes y europeos sería mutuamente provechoso.

## **Competencias**

Ni los países europeos prósperos, ni los Estados árabes más ricos podrán seguir manteniendo por mucho tiempo el equilibrio basado en la escasa remuneración y la baja calificación de la mano de obra nacional sin riesgo de provocar malestar social. En los Estados árabes, muchas empresas quebrarían si tuviesen que emplear a nacionales de esos países abonándoles los salarios a que éstos aspiran. Es difícil prever qué repercusiones tendrá a largo plazo esta fuerte dependencia de la mano de obra extranjera en la situación global del mercado, pero lo cierto es que suscita numerosos problemas sociales, comprendidos los presuntos efectos en la conciencia profesional de los autóctonos. Conseguir un equilibrio basado en remuneraciones elevadas y altas calificaciones es un objetivo político importante para los Estados árabes, sobre todo para los más pequeños y ricos en petróleo, que son los que emplean una gran cantidad de trabajadores contratados. Para ello será preciso que la adquisición de competencias elevadas no esté reservada exclusivamente a una minoría selecta formada en las universidades. Al contrario, la posesión y la posibilidad de utilizar profesionalmente ese tipo de competencias deben extenderse hasta el nivel más bajo posible de la pirámide de los empleos.

Ahora bien, está ampliamente probado que una política de este tipo presenta grandes dificultades. Como ha demostrado Keep (2002), el planteamiento que prevalece en el Reino Unido, y probablemente en el conjunto de los países occidentales, consiste en mejorar la oferta mediante técnicas de gestión como la definición de objetivos, los mecanismos de planificación, la financiación y los incentivos. En el Reino Unido se han sucedido en los últimos veinte años más de una docena de organismos nacionales conocidos con el nombre de *quangos* (*quasi-autonomous non-governmental organisation*), cuyo avatar actual más destacado es el Learning and Skills Council (Consejo de Aprendizaje y Calificaciones Profesionales), que se encarga de la enseñanza preuniversitaria y de los centros de primer ciclo de la enseñanza superior, así como de diversos grupos de formación en el marco de 47

planes estratégicos locales. Keep señala también que más de un tercio de los empleados del Reino Unido poseen una cualificación superior a la que necesita el trabajo que realizan.

Según la explicación oficial, esta situación es imputable al mal funcionamiento del mercado, pero otra posible interpretación de importancia tanto para los países del mundo árabe como para los de otras regiones, es la que emana del reconocimiento del hecho de que no son los resultados de la enseñanza técnica y profesional el factor determinante del éxito económico, sino que es la propia economía la que determina las competencias mediante la participación en la vida laboral y la formación en el centro de trabajo. Tratar de satisfacer las demandas de competencias laborales a medida que van surgiendo conduce a adoptar políticas a corto plazo, meramente reactivas y, por lo tanto, aleatorias, que en buena medida han fracasado en el Reino Unido y en otros países, como ha demostrado la experiencia de los últimos veinte años. El caso de los “tigrecitos” de Extremo Oriente pone de manifiesto que hay que centrar los esfuerzos en la economía y que los poderes públicos han de actuar como agentes económicos en el mercado. Según dice Keep, las empresas tienen que efectuar un viraje hacia mercados más remuneradores con productos de más valor, que exigen competencias elevadas a todos los niveles, comprendido el de la gestión. Necesitan dotarse de capacidad institucional mediante actividades de aprendizaje a fin de cubrir y de satisfacer, respectivamente, los futuros puestos de trabajo y sus demandas gracias a la formación permanente en su seno, y con ello transformar gradualmente la mano de obra. Las universidades empresariales creadas por grandes firmas multinacionales son una buena prueba de que se considera que vale la pena invertir en la formación y actualización de competencias que no sea exclusivamente la destinada a los simples operarios.

En resumidas cuentas, frente a la amenaza que se cierne con la competencia económica mundial, creo que tanto los gobiernos del mundo árabe como los de los países occidentales deben replantearse radicalmente la enseñanza técnica y profesional, con lo que mutuamente podrían aprender mucho en este ámbito. Unos y otros tienen que ser capaces de salir de lo que Keep llama la “jaula ideológica”, es decir, de la visión económica caduca según la cual el suministro de personal mejor formado a las empresas las obligará en cierto modo a romper el equilibrio basado en la utilización de mano de obra poco cualificada. La formación y el perfeccionamiento de las competencias de los empleados de una empresa a todos los niveles deben considerarse un elemento integrante y una característica esencial de la actividad económica. En los Estados árabes, deberían combinarse con una “indigenización” más rápida y completa de la mano de obra. En vez de depositar la confianza en concepciones ideológicas simplistas de la economía, los gobiernos tienen que ser capaces de recurrir a visiones bien

orientadas sobre las influencias sociales y culturales en las decisiones y motivaciones, y actuar en consecuencia. Esta perspectiva no se opone a los preceptos del islam (Al-Owaidi, 2001).

## **Perfeccionamiento de los recursos humanos**

Por lo que respecta a la enseñanza técnica y profesional en los Estados árabes, vale la pena señalar de entrada que se trata de una materia escasamente investigada en esta región, pese a que ya existe una bibliografía considerable y cada vez más abundante sobre la educación en esta parte del mundo, que se puede consultar en los países occidentales, en gran parte en lengua árabe (Al-Owaidi, 2000). Hay pocos estudios empíricos que expliquen de qué manera este tipo de enseñanza contribuye al desarrollo y al crecimiento económico. Esto se debe en parte a que, a pesar de la plétora de obras y revistas sobre el desarrollo publicadas en los países occidentales –que es donde suelen establecerse los programas de desarrollo–, son muy pocos los que se interesan por la zona del Golfo y la región del Oriente Medio y África del Norte. Si se examinan los índices de los últimos diez años de las publicaciones más importantes, por ejemplo *The International Journal of Educational Development* o *World Development*, se podrá comprobar que los artículos dedicados a esta región son escasos, lo que pone de manifiesto la importancia de acumular conocimientos sobre la relación entre la tecnología y el desarrollo en esa región, y más concretamente la necesidad de que autóctonos y conocedores del terreno lleven a cabo un trabajo de investigación empírico.

El interés de los investigadores por los temas relacionados con el perfeccionamiento de los recursos humanos, y en menor grado por su distribución, se remonta al decenio de 1960, época en la que se empezó a admitir la necesidad de una mano de obra calificada, una vez concluido el periodo de reconstrucción de la posguerra. En los decenios siguientes, esta cuestión fue cobrando proporciones considerables, a medida que se iban adquiriendo conocimientos más profundos sobre sus repercusiones (Shaw, 2000). Baste con señalar aquí que este tema logró emanciparse de las ideas económicas relativamente simplistas de sus orígenes acerca de los medios de fomentar el crecimiento económico, a medida que se fue cobrando conciencia de la importancia de un desarrollo más equilibrado, del que forman parte ámbitos como la salud, la evolución social y cultural y la enseñanza general, e incluso la política. En resumen, el perfeccionamiento de los recursos humanos cobró importancia al ser puesto en relación con temas mucho más vastos en los estudios consagrados al desarrollo.

La aceptación de remodelaciones sucesivas de la teoría (Kossaifi, 1998) puso de manifiesto la evolución de la índole y el volumen de los empleos vinculados al progreso tecnológico en una vasta gama de sociedades, evolución que estuvo asociada al advenimiento del mercado capitalista mundial, comprendido el de la mano de obra, y a su correspondiente impacto en la enseñanza técnica y profesional. Aunque esta mutación se estudió sobre todo desde el ángulo de su incidencia en los jóvenes y de los que finalizan los estudios, también se señaló la importancia cada vez mayor del reciclaje profesional y del aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas incorporadas a la población activa. No hace falta subrayar los problemas perdurables del desempleo y el subempleo en los países de Oriente Medio, pero nos recuerdan que, incluso en los Estados árabes con abundantes recursos de petróleo, los autóctonos tienen que esperar mucho tiempo antes de conseguir un puesto en la administración pública. En esos Estados, la coordinación de las políticas de desarrollo de los distintos ministerios tropieza con dificultades considerables, debido en parte a las deficiencias de la administración pública (Badri, 1997, y Al-Saeed, 1999). Sería útil que en un principio los trabajos de investigación y la planificación se dedicasen a adecuar la creación de posibilidades de empleo con la “producción” prevista de personal calificado en todos los niveles y, tanto como sea posible, para hombres y mujeres a la vez. No obstante, como ya hemos visto, incluso esta tarea es insuficiente.

En los Estados árabes se da un conjunto de factores que influye de manera compleja en la forma en que las personas optan por cursar estudios técnicos y profesionales e incorporarse a la vida laboral. Estos factores están más arraigados en el sustrato cultural que en los países occidentales, porque guardan relación con la familia, el espíritu de clan y los sentimientos del individuo con respecto a la condición social y la autoestima. Se necesita una minuciosa investigación sobre el terreno, que sólo pueden efectuar razonablemente investigadores locales debidamente formados, a fin de sentar las bases de una política en este terreno y de orientarla. También es preciso generar la voluntad política necesaria para aplicarla. Si no se actúa así, no sólo se despilfarrarán recursos humanos y se retrasará el desarrollo, sino que, además, es muy probable que se provoque el descontento, e incluso la agitación, de la población.

## **Desarrollo nacional y mundialización en los Estados árabes**

Hoy en día, todo parece indicar que los distintos Estados y grupos de Estados, como la Unión Europea, se ven inevitablemente arrastrados hacia el mercado capitalista mundial, fenómeno



que también se va a producir en los Estados árabes, lo cual suscita una serie de interrogantes importantes con respecto al desarrollo. En una reciente publicación, *Education at a glance* (2001), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) afirma que la pregunta importante a la que todos debemos responder ante esta evolución es la siguiente: ¿cuáles son las inversiones económicas más eficaces? La respuesta a esta pregunta interesa manifiestamente a todas las estrategias de reforma de las políticas económicas, comprendidas las que se adopten en los países árabes. Aunque no sabemos cuál va ser la respuesta, eso no debe ser un pretexto para adoptar una actitud pasiva de espera y no actuar. Una realidad innegable es que tanto los políticos como los empresarios deben tomar decisiones en circunstancias en que no poseen una información completa, y enfrentar por lo tanto las consecuencias. Evidentemente, el desarrollo no es por regla general una cuestión que dependa de la adopción de una sola decisión importante, sino de toda una serie de medidas que, si es posible, deben coordinarse mediante una política clara. Podemos obrar con prudencia, sin dejarnos arrastrar por la impetuosidad o la ideología, aunque a menudo ésta y la fe sean los únicos elementos que pueden infundirnos confianza. Al decir esto, estoy pensando en el Banco Mundial y en el Fondo Monetario Internacional, a los que mueve una creencia ideológica excesiva en el neoliberalismo y en el libre mercado, que ha conducido a menudo a influir muy negativamente en la prestación de servicios sociales y, más en concreto, educativos en Estados del Oriente Medio que están llevando a cabo ajustes estructurales. Lo único que cabe esperar al respecto es que las buenas decisiones primen sobre las malas. Por mi parte, trato de señalar que hay por lo menos una decisión razonablemente segura en materia de inversiones: la consistente en dedicar más recursos a la promoción de una enseñanza técnica y profesional de buena calidad en todos los niveles. No obstante, para que esto sea posible se debe prestar atención a dos cuestiones conexas: la creación de empleos y la formación profesional en el centro de trabajo, pues, si no, se podría producir una situación semejante a la que existe actualmente en Egipto y el Reino Unido: una oferta excesiva de mano de obra con capacidades que no se ajustan a la demanda del mercado de trabajo.

Aunque hay quien no está de acuerdo (los Estados Unidos, por ejemplo, constituyen un caso excepcional), está ampliamente admitido actualmente que existe una relación, compleja e indirecta, entre las inversiones en educación y los logros económicos. Según el documento mencionado de la OCDE, casi medio punto porcentual del promedio anual del crecimiento económico del Reino Unido en el decenio de 1990 se debió al nivel de instrucción alcanzado por su población, medido en función de los años de escolarización en cada nivel de enseñanza. Todos hemos oído alguna vez el argumento de que las inversiones en educación

efectuadas por los “tigrecitos” de Extremo Oriente han sido un factor clave de su éxito económico, debido en parte a la importancia concedida a la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Hasta hace poco, en los países occidentales se ha prestado más atención a las ventajas de la enseñanza técnica y profesional amplia para el individuo que a los beneficios que reporta a la economía, pero, los poderes públicos estatales se muestran actualmente más dispuestos a considerar que las inversiones en la ETP adecuadamente orientadas son rentables tanto para el Estado como para los individuos. El destino preciso de esas inversiones se debe decidir en función de los trabajos de investigación realizados en el plano local, y a este respecto el concepto esencial es el de la acumulación de capital humano que consiste, esquemáticamente, en crear mano de obra cualificada y adaptable que sirva de sostén a los logros económicos nacionales en condiciones de competitividad en el mercado mundial. Su base estará constituida por empleos altamente cualificados y remunerados, que competirán con la mano de obra barata de las economías menos adelantadas.

En este contexto mundial, los Estados árabes tienen que prestar atención a sus políticas de desarrollo. No sólo deben coordinarlas mejor, como expondré con mayor detalle más adelante, sino que deben tener en cuenta la competencia económica a escala mundial. En estas condiciones, las decisiones en materia de planificación y desarrollo tropiezan con dificultades particulares; no obstante, teniendo en cuenta que hoy en día la enseñanza superior está suficientemente consolidada, hay grandes posibilidades de que estas cuestiones apremiantes sean tratadas por investigadores nacionales y grupos de expertos bien organizados en los respectivos países, y no por especialistas extranjeros. Es fundamental crear una cultura realista y activa de la investigación, tanto dentro como fuera de las universidades, para interesarse por las políticas de desarrollo y su aplicación. Es asimismo esencial que las investigaciones se orienten primordialmente al estudio de los problemas cotidianos inmediatos. Cabe prever que esta tendencia se acelere, a medida que las instituciones docentes locales elaboran más programas de preparación de maestrías y doctorados. Evidentemente, para ello los servicios gubernamentales y administrativos deberán ser capaces de tener en cuenta los dictámenes informados que se formulen sobre las políticas y aplicar éstas en consecuencia.

Admito que no es cosa nueva recomendar a los Estados árabes que concedan una gran prioridad a la creación de un sistema de educación integrador de un mayor número de sus ciudadanos, comprendidos los adultos. En ese sistema, la enseñanza técnica y profesional debería entenderse en su sentido más lato y moderno, y tendría que apoyarse en trabajos de investigación avanzados que recurriesen a todas las fuentes de conocimiento. En la actualidad,

se encuentra ampliamente extendida la opinión de que la aplicación de esta política exige algo más que un mero cambio en las prioridades de los dirigentes. Se requiere, además, una evolución de las actitudes culturales locales, que probablemente sólo podrá producirse como resultado de una situación económica más difícil y de una labor encaminada a acabar con los prejuicios que la población en general tiene en contra del recurso a personal autóctono para desempeñar determinadas categorías de empleos. Una insistencia continua en esta labor de cara a la población local no será vana, si contribuye a largo plazo a hacerla más receptiva bajo la presión ejercida por la evolución de las condiciones del mercado de trabajo. Al decir esto, pretendo dar más consistencia a una propuesta que de otro modo sería solamente una mera fórmula propagandística. Ahora, preguntémonos cuáles serían al menos algunas de las repercusiones de semejante modo de proceder.

Es evidente que seguir el derrotero trasnochado de una industrialización clásica al estilo occidental no puede representar una opción válida. Salvo raras excepciones, entre ellas la de la República Islámica del Irán, en los países de la región se da una carencia relativa de materias primas, acompañada de una limitada dotación de agua dulce y, en algunos casos, de escasez de capitales. No obstante, es necesario crear empleos. En la llamada sociedad del “conocimiento” o de la “información”, los logros económicos dependen menos de la situación geográfica y la disponibilidad de materias primas. Lo que importa es disponer de una mano de obra abundante que alcance cotas de cualificación profesional elevadas y posea competencias susceptibles de generar riqueza, respondiendo a las necesidades de la economía moderna. Esa mano de obra tiene que poseer capacidad de adaptación, recibir una formación profesional continua, actualizar sus conocimientos en el trabajo y gozar de condiciones de trabajo que le permitan utilizar sus capacidades tanto en beneficio propio como de las empresas y el Estado. Todo esto suscita cuestiones importantes con respecto a la relación entre la oferta de EPT y la promoción del desarrollo económico por los poderes públicos. Concretamente, los problemas importantes que se plantean de inmediato son dos. El primero estriba en que, si bien la educación tiene que preparar a las personas para la vida activa —porque si no cumple razonablemente este cometido perderá el apoyo de la sociedad, y sobre todo el de los padres—, no es ésta su única función, ni la más importante. Entre sus restantes funciones, figuran: contribuir a la edificación de la nación, transmitir las tradiciones culturales importantes, inculcar principios morales, crear mentalidades abiertas, etc., etc. Muchas naciones tienen que afrontar, con un éxito muy mitigado en muchos casos, la ardua cuestión de saber cómo lograr que sea compatible ese cometido social y cultural de la educación con una preparación eficaz para la vida laboral en el contexto actual. El segundo problema entraña también graves

dificultades para los planificadores. Repetiré una vez más que no es muy eficaz invertir en una enseñanza técnica y profesional orientada a la vida laboral, si no se crean empleos que absorban la mano de obra recién llegada al mercado de trabajo. Esa mano de obra tiene que recibir formación a medida que se va curtiendo en el trabajo y en función de la evolución de la situación.

Estos dos problemas bastan de por sí para poner de relieve hasta qué punto la educación y el trabajo están profundamente arraigados en la sociedad, la política y la economía, ámbitos en los que abundan tanto las discrepancias en materia de creencias y convicciones como los conflictos de intereses. Las personas con mayor grado de instrucción optan por soluciones más sutiles con respecto al trabajo y al estilo de vida. En los países desarrollados y en desarrollo donde los grupos dirigentes partieron de hipótesis simplistas acerca de la EPT, los resultados de ésta han sido a menudo decepcionantes. En los Estados árabes, los desajustes entre la EPT y el mercado de trabajo han sido moneda corriente. Además, la renovación de las infraestructuras tecnológicas caducas se va efectuando lentamente (conclusiones de la Conferencia Internacional del Magreb celebrada en Sfax en 1994, publicadas en *Science Technology and Development*, invierno de 1995). En la región del Golfo y en otras partes, los investigadores locales (Al-Saeed, 1999; Badri, 1997; Djeflat, 1995; y Zawdie, 1995) han destacado las deficiencias de la administración pública y la necesidad de que los gobiernos mejoren la planificación y la reglamentación. También es necesario acrecentar la formación de los funcionarios y contribuir así a una mejor coordinación entre los ministerios, así como a una mayor coherencia entre las políticas relativas a la ciencia y la tecnología, el empleo y la EPT, por un lado, y la promoción global del desarrollo a escala nacional y regional, por otro lado. Durante mucho tiempo, los países de esta región del mundo han recurrido al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional para que los ayudasen a corregir los desequilibrios de sus economías mediante políticas de ajustes estructurales. Las medidas que les fueron aconsejadas resultaron con frecuencia perjudiciales para la educación y la formación, especialmente en los casos en que necesitaban un equipamiento caro y una formación costosa de los docentes.

La OCDE tiene razón: no sabemos cómo invertir de manera óptima. En cambio, sí sabemos que las inversiones extranjeras directas son importantes para la formación profesional y para una auténtica apropiación de las tecnologías importadas del extranjero.

Las inversiones extranjeras directas (IED) ejercen una influencia considerable en las decisiones relativas a la formación profesional en los países donde se efectúan, habida cuenta que dotan a éstos de equipamiento ultramoderno. En vista de la competencia cada vez mayor

entre los países en desarrollo por atraer a las IED, es fundamental que éstos formulen políticas encaminadas a mejorar las competencias de la mano de obra local y crear capacidades en materia de recursos humanos (Noorbakhsh, Paloni y Yousef, 2001, pág. 1603).

### **La teoría del capital humano y los Estados árabes**

Hasta el decenio de 1990 no se reconocieron en los países occidentales las profundas repercusiones de la teoría del capital humano, que los países árabes deben tener plenamente en cuenta debido a las distorsiones de sus mercados laborales, provocadas por el hecho de que el personal del sector privado de la economía está integrado casi exclusivamente por extranjeros y el empleo de sus nacionales en la administración pública es masivo. Mi punto de vista esencial sobre esta cuestión es que la “indigenización” creciente de la mano de obra – fundamental tanto por motivos políticos como económicos– depende en gran medida de que se averigüe cómo se debe utilizar la EPT para “indigenizar” también la capacidad tecnológica. En toda una serie de empleos se podrían adquirir durante el trabajo competencias profesionales, incluso bastante avanzadas, si se diera a los nacionales esa posibilidad. El caso de la industria química de Omán constituye un ejemplo aleccionador a este respecto (Al-Mugbali, 2002). No obstante, los progresos a más largo plazo exigen que la tecnología no se perciba como un conjunto de competencias prácticas, sino como un saber que se puede divulgar, reproducir, aplicar y utilizar para lograr una apropiación auténtica de las tecnologías importadas del extranjero (Shaw, 2001 y 2002). En ambos casos es necesario efectuar inversiones en EPT, pero en el segundo mucho más que en el primero. Al igual de lo que ocurre con las IED, los Estados árabes necesitan la tecnología para no quedarse rezagados, pero no basta con que la adopten de manera meramente pasiva o instrumental, porque eso podría aumentar su dependencia. La tecnología no es neutra en el plano cultural porque ofrece explicaciones y nuevas perspectivas sobre cómo habérselas con el mundo real. Puede influir en la modalidad de ejercicio del poder, en la competitividad, en la confianza en el conocimiento, en los flujos de la mano de obra migratoria y en las relaciones con la economía mundial. Desarrollar la tecnología como un saber exige una EPT concebida con una gran perfección para que los autóctonos que se incorporan por primera vez al mercado de trabajo entiendan el contexto en el que se inserta ese saber y comprendan algunos de sus aspectos, por ejemplo las relaciones laborales, la comercialización, la adaptación a las condiciones locales, el control político y los mercados de capitales.

Los organismos de planificación deben volver a situar estas cuestiones de carácter más general, y más concretamente todos los aspectos que influyen en la elección de una profesión, en el contexto histórico, geográfico y cultural de los Estados árabes, tarea que no se puede dejar en manos de un mercado no regulado, porque a los poderes públicos les corresponde desempeñar un papel estratégico de primera importancia en este ámbito.

### **Preocupación por las actitudes locales con respecto al empleo**

El problema de las actitudes de los autóctonos con respecto al empleo en el sector privado se debe tratar cuidadosamente. Si la EPT tiene éxito, el problema de los costos salariales de aquellos en comparación con los niveles de remuneración de los extranjeros se puede resolver hasta cierto punto efectuando inversiones en sectores de alta tecnología con sueldos elevados. Sin embargo, la mayoría de los autóctonos de sexo masculino sigue considerando que todo nacional tiene prácticamente el derecho a que se le otorgue un puesto en la administración pública. Quizá sea más importante aún el hecho de que sus familias amplias y sus clanes apoyan esas aspiraciones, de tal manera que en las decisiones relativas a la EPT y la elección de un empleo interviene todo un conglomerado de factores sociales, culturales y de parentesco. Es necesario efectuar más trabajos de investigación a fin de clarificar qué bases se necesitarían para sustentar una política en este terreno. En un estudio estimable, aunque limitado, sobre los gestores del sector privado de Arabia Saudita y Omán, Mellahi y Al-Hinai (2000) han demostrado que, en contra de lo que cabía suponer, la proclividad de este sector a no emplear autóctonos no se debe a que éstos carezcan de competencias ni a su carácter indisciplinado, sino a las actitudes de las familias y las culturas locales de la región.

Lo anterior no disminuye, según Mellahi y Al-Hinai, la importancia decisiva de la creación de competencias, pero pone de relieve que la utilización de los recursos humanos es tan importante como la de su perfeccionamiento. La forma en que se satisface la demanda de trabajadores cualificados en el ámbito económico no se puede medir con precisión por la calidad de las competencias creadas, ya que depende fundamentalmente del grado de utilización de esas competencias adquiridas en las empresas. El perfeccionamiento de los recursos humanos no es un fin en sí mismo, y si las competencias no se utilizan en las empresas todos los esfuerzos realizados serán estériles. Por consiguiente, en vez de centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos y competencias, y en la creación de centros de formación, parece más importante hacer hincapié en la preparación de la sociedad y la

modificación de su actitud negativa hacia el trabajo, en particular el de tipo manual cualificado (pág. 187).

Evidentemente, es necesario realizar más trabajos de investigación para comprobar la veracidad de estas conclusiones y esclarecer cómo actúan los distintos factores y de qué manera se pueden modificar las actitudes. Esto contribuiría a reducir al mínimo la agitación social que se podría provocar en última instancia si la solución del problema se dejase en manos de las fuerzas “brutas” del mercado y si el desempleo aumentase entre la población autóctona. Tampoco hay que olvidar que la enseñanza general se debe impartir con métodos que permitan la aplicación y la transferencia de los conocimientos adquiridos y que preparen a los autóctonos que se incorporan por primera vez a la vida activa a adaptarse con flexibilidad a las condiciones laborales, así como a formarse continuamente a lo largo de su vida profesional. La experiencia de los países occidentales indica que la realización de estos cambios necesita mucho tiempo y que las soluciones fáciles y rápidas no existen.

Las autoridades estatales podrían tomar la acertada decisión de encomendar a investigadores locales estudios para determinar por qué motivos los individuos deciden aceptar un empleo en un sector específico del mercado de trabajo, para saber si han tratado de adquirir una formación técnica y profesional y si han cursado efectivamente estudios de EPT antes o después de haber obtenido un empleo, teniendo en cuenta factores como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la actualización de las competencias y la necesidad de adaptarse. Es necesario elaborar una teoría de la acumulación de capital humano más adaptada al contexto de los países árabes, que comprenda un análisis perfeccionado de las motivaciones psicológicas y que sea consciente de las presiones culturales y sociales que influyen en la elección de un empleo. Esa teoría a tener en cuenta deberá utilizarse con vistas a orientar las políticas y a servir de base a las investigaciones que se efectúen, para lo cual hará falta como mínimo una labor de investigación que permita avanzar en los siguientes terrenos:

1. Un esfuerzo más sostenido para determinar cómo adaptar mejor la enseñanza técnica y profesional –en todos los niveles– a la situación y las convicciones culturales locales, sin hacer de ella una especie de elemento meramente añadido a la estructura de la enseñanza general. A largo plazo, el objetivo debe ser el establecimiento de una educación general e integradora para todos.
2. Una comprensión más plena y difundida por los planificadores y encargados de elaboración de políticas de la situación existente en el mercado capitalista mundial y del modelo posfordista de organización del trabajo. Actualmente no se considera que los empleados sean individuos recalcitrantes que se niegan sistemáticamente a aceptar

determinados tipos de empleos y a recibir enseñanza técnica y profesional, sino individuos que efectúan elecciones y toman decisiones en contextos sociales y culturales un tanto complejos.

3. La necesidad de mejorar muy considerablemente la financiación de la educación y la formación, que debe ser considerada como una inversión en beneficio del desarrollo nacional. Hay que modernizar radicalmente el sistema de formación dotándolo de medios para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y para la actualización periódica de los conocimientos de las personas que forman parte de la población activa, en todos los niveles. Asimismo, es necesario que ese sistema se oriente al desarrollo y al mantenimiento de una economía basada en puestos de trabajo de alta cualificación, desempeñados por un número creciente de autóctonos que tengan confianza en sus conocimientos y posean una sólida conciencia profesional. La EPT debe transformar a las personas, modificar sus actitudes con respecto a la elección de empleos y adaptarse a los cambios.
4. El imperativo fundamental de lograr una adecuación entre el personal que ha adquirido competencias y está motivado gracias al sistema de formación, por un lado, y las ofertas de empleo, por otro. Si no se logra esto en mayor medida, la EPT no ayudará a solucionar los problemas del desarrollo, sino que constituirá un problema suplementario.
5. El éxito de la transferencia y apropiación auténtica de las tecnologías (equipamientos y procedimientos) es vital. Está basado en procesos de aprendizaje largos y profundos que facilitan a largo plazo la innovación tecnológica en el plano local. La economía del conocimiento forma parte de la sociedad de este mismo nombre basada en un auténtico saber y no en las nociones técnicas superficiales de una minoría. Lograr este tipo de sociedad supone reemplazar la educación concebida como un medio de obtención de diplomas y un mecanismo de selección social y laboral por un aprendizaje de calidad a lo largo de toda la vida, que tenga sentido fuera de las aulas y esté adecuadamente financiado.

En resumen, el hecho de que las personas estén capacitadas para un empleo no es una garantía de que vayan a encontrar un puesto de trabajo apropiado. Es necesario que el Estado intervenga deliberadamente en el mercado de trabajo, como lo ilustra el caso de Singapur, pero debe poseer al mismo tiempo la información necesaria y estar resuelto a utilizarla. El elemento clave es la investigación. Sin embargo, hoy en día la posibilidad de generar ingresos guarda una relación cada vez más estrecha con la capacidad de los individuos para adaptarse a



la tecnología y a las concepciones modernas. Evidentemente, esta capacidad está en función del capital humano encarnado en el trabajo efectuado por el trabajador (Wright, 1997).

El estado actual de la enseñanza superior en los países del Golfo se caracteriza por el hecho de que las universidades y otros centros de enseñanza de alto nivel están alcanzando la madurez en tanto instituciones docentes. Ahora tienen muchas más posibilidades para desarrollarse y pasar a la etapa siguiente, es decir, para crear una cultura de investigación con objetivos claramente definidos y una buena coordinación. Para lograrlo se necesita: efectuar un trabajo concertado con las empresas industriales y comerciales locales; tener la voluntad de adquirir, asimilar y aplicar los conocimientos y técnicas necesarios; efectuar inversiones, y fijarse como objetivo el fortalecimiento del crecimiento de la economía local y el desarrollo nacional. La razón de que en el siglo XX se haya registrado un crecimiento económico sin precedentes se debe al aumento del capital humano y a los incentivos para utilizarlo. Los países del Golfo tienen que mejorar sus grupos de expertos y las actividades de investigación y desarrollo. Si eso no es posible, pueden por lo menos subvencionar la producción y utilización de capital humano, en particular en el campo de la tecnología.

## **Conclusión**

El mundo árabe ha aprendido mucho de Europa, como lo demuestran sus centros de enseñanza técnica y profesional o sus institutos y escuelas superiores de tecnología, así como las universidades técnicas de Arabia Saudita. Por lo que respecta a la enseñanza secundaria, las lecciones y el provecho obtenidos han sido menores. Europa ha pugnado durante mucho tiempo para lograr que se llegara a impartir y divulgar este tipo de enseñanza y para ofrecer empleos a los alumnos que egresan de ella. Los Estados árabes y Occidente tienen mucho que aprender mutuamente si reflexionan sobre lo que significa la creación de recursos humanos en el contexto de la economía dirigida por el conocimiento y la competencia económica mundial. Europa puede volver a aprender del mundo árabe que la educación, además de preparar para la vida laboral, también cumple otras funciones culturales y humanistas, por ejemplo, la preservación de las grandes tradiciones. Por mi parte, he tratado de proponer por lo menos algunos elementos de un programa de investigación que árabes y europeos podrían llevar a cabo en el marco de un diálogo común constructivo. Explorar y realizar una investigación orientada hacia la acción para saber si es posible que funcione y de qué manera –quizá más integradora– una enseñanza técnica y profesional eficaz en una sociedad en la que subsisten muchos elementos tradicionales es una tarea tan fascinante como necesaria. Vale la pena que

los investigadores de los Estados árabes sigan atentamente los próximos pasos que se den en Europa en materia de enseñanza técnica y profesional después de una serie de experiencias que podríamos calificar, sin exageración, de “fracaso grandioso”. Ojalá que las tensiones existentes en el Oriente Medio no obstaculicen el diálogo constructivo que ya se está iniciando por medio de conferencias y reuniones sobre este tema y que tiene ante sí una gran perspectiva de futuro.

## Referencias

- Al-Mugbali, H. 2002. *Building indigenous skills in the Omani chemical industry* [Creación de competencias autóctonas en la industria química de Omán]. Exeter, Reino Unido: Universidad de Exeter (tesis de doctorado inédita).
- Al-Owaidi, K. 2000. *A study of trainers' and employees' job-satisfaction in Saudi Arabian vocational training centres* [Estudio sobre la satisfacción en el trabajo de instructores y empleados en los centros de formación profesional de Arabia Saudita]. Exeter, Reino Unido: Universidad de Exeter (tesis de doctorado inédita).
- Al-Saeed, M. 1999. *Internal and external constraints on the effectiveness of educational administration in the UAE* [Limitaciones internas y externas de la eficacia de la administración de la educación en los Emiratos Árabes Unidos]. Exeter, Reino Unido: Universidad de Exeter. Exeter (tesis de doctorado inédita).
- Badri, A. 1997. *The internal efficiency of the educational system in the UAE* [La eficacia interna del sistema educativo de los Emiratos Árabes Unidos]. Exeter, Reino Unido: Universidad de Exeter (tesis de doctorado inédita).
- Bloomer, M. y Hodkinson, P. 1997. *The voice of the learner* [La voz del educando]. Londres: Further Education Development Agency.
- Brown, P. 1999. Globalisation and the political economy of high skills [La mundialización y la economía política basada en competencias de alto nivel]. *Journal of education and work* (Abingdon, Reino Unido), vol. 12, nº 3, págs. 233-251.
- Djefflat, A. 1995. Strategies for science and technology based development and AI transition: the Maghreb perspective [Estrategias para un desarrollo basado en la ciencia y la tecnología y transición de primera categoría: la perspectiva magrebí]. *Science, technology and development* (Nueva Delhi), vol. 13, nº 3, pág. 32.
- Hodkinson, P.; Sparkes A.C.; Hodkinson, H. 1996. *Triumphs and tears: young people, markets and the transition from school to work* [Triunfos y lágrimas: los jóvenes, los mercados y el paso de la escuela al mercado de trabajo]. Londres: David Fulton.
- Keep, E. 2002. The English vocational education and training policy debate [El debate sobre políticas de formación y enseñanza profesional en Inglaterra]. *Journal of education and work* (Abingdon, Reino Unido), vol. 15, nº 4, págs. 457-479.
- Kossaiifi, G. 1998. *Human development: a critical review of concept and content* [El desarrollo humano: examen crítico del concepto y del contenido]. (Ponencia presentada en la conferencia sobre “El desarrollo sostenible en el Golfo Árabe”, Centro de Estudios sobre el Golfo Árabe, julio de 1998. Exeter, Reino Unido: Universidad de Exeter.
- Mellahi, K.; Al-Hinai, S.M. 2000. Local workers in Gulf Co-operation countries [Los trabajadores locales en los países del Consejo de Cooperación del Golfo]. *Middle Eastern studies* (Ilford, Reino Unido), vol. 36, nº 3, págs. 177-190.
- Mjelde, L. 1997. The promise of alternative pedagogie [La promesa de las pedagogías alternativas]. En: Watson, K. et al. (comp.). *Educational dilemmas: debate and diversity*, vol. 3, págs. 331-340. Londres: Cassel.
- Noorbakhsh, F.; Paloni, A.; Yousef, A. 2001. Human capital and FDI inflows in developing countries: new empirical evidence [Capital humano y flujos de inversiones extranjeras directas en los países en desarrollo: pruebas empíricas recientes]. *World development* (Oxford, Reino Unido), vol. 29, nº 9, págs. 1593-1610.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). 2001. *Education at a glance: OECD indicators 2001*. París: OCDE.
- Shaw, K.E. 2000 Teaching technology students to be critical [Enseñar a los estudiantes de tecnología a tener sentido crítico]. Actas de la Conferencia TEND 2000, Abu Dhabi, Emiratos Árabes Unidos.

- . 2001. Human capital formation in the Gulf and MENA countries [Formación del capital humano en los países del Golfo y del Oriente Medio y África del Norte]. *Mediterranean journal of educational studies* (Msida, Malta), vol. 16, nº 1, págs. 91-106.
- . 2002. Education and technological capacity building in the Gulf [Educación y creación de capacidades tecnológicas en el Golfo]. *International journal of technology and design education* (Dordrecht, Países Bajos), nº 12, págs 77-91.
- Sultana, R. 1997. Between promise and possibility: but will it really work? [Entre promesas y posibilidades: ¿funcionarán realmente las cosas?]. En: Watson, K. *et al.* (comp.). *Educational dilemmas: debate and diversity*, págs. 341-354. Londres: Cassel.
- Wright, E.O. 1997. *Class counts* [La clase cuenta]. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Zawdie, G. 1995. Tertiary education and technological progress in traditional economies: whither demand pull? [La enseñanza superior y el progreso tecnológico en las economías tradicionales: ¿se está desvaneciendo el impulso de la demanda?]. *Science, technology and development* (Nueva Delhi), vol. 13, nº 3, págs. 89-104.

*Versión original: francés*

*Ali Arayici (Turquía)*

Doctor en humanidades (especialista en ciencias de la educación) y profesor. Entre 1987 y 1998 trabajó en diferentes campos de la educación en la Universidad de París VIII, en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia (CNRS), en la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y en la UNESCO. Sus investigaciones abarcan la educación comparada, la alfabetización, la formación de docentes, la enseñanza intercultural y los problemas educativos y lingüísticos de las minorías. Es autor o coautor de 15 obras, más de 250 artículos y 10 informes sobre diversos temas relacionados con la educación. Su obra más reciente se titula *La communauté de Turquie et son intégration en Europe* [La comunidad turca y su integración en Europa], (2002). Correo electrónico: aarayici@aol.com.

## TENDENCIAS/CASOS

# LOS PROBLEMAS DE LOS HIJOS

## DE INMIGRANTES EN EUROPA:

### EL CASO TURCO

*Ali Arayici*

#### Introducción

La mayoría de los países europeos se enfrenta hoy en día a una serie de dificultades imposibles de superar: la necesidad de garantizar el aprendizaje, la alfabetización y la escolarización de los colectivos de origen extranjero, de enfocar la formación de docentes hacia una pedagogía intercultural o multicultural, de enseñar la lengua y la cultura de origen, y de ampliar las exigencias escolares ante el incremento de la población de origen extranjero (Arayici, 1998, págs. 44-45, 105-106, 173-175 y 200-202).

Todo induce a pensar que los inmigrantes que trabajan en un determinado país deben demostrar su voluntad de integrarse en él si aspiran a tener una vida más tranquila; si no lo hacen, están condenados a quedarse aislados y a sufrir las consecuencias psicológicas de esa soledad. Por desgracia, los inmigrantes de la llamada “primera” generación residentes en Europa se muestran, en la mayoría de los casos, cerrados a la cultura de acogida. Su mentalidad tradicionalista hace que su objetivo principal sea ganar suficiente dinero para poder adquirir un terreno y una casa en el país de origen, por lo que no siempre consideran necesarias la convivencia y la integración en el país extranjero en el que viven y trabajan.

Los inmigrantes asentados en Europa provienen principalmente de las clases sociales inferiores y tienen un nivel educativo bajo. Hoy en día, cuando se reconoce la importancia de

la educación para el proceso de integración, ese analfabetismo relativo, esa falta de cultura general y de conocimientos no constituyen, desde luego, un factor capaz de facilitar su adaptación e integración en el país de acogida. En cuanto a la “segunda” o “tercera” generación, aunque en términos relativos se encuentra mejor integrada en el país de acogida que la de sus padres, se enfrenta a problemas relacionados con el reconocimiento de su cultura y de los principios de su educación nacional, y a otras dificultades de tipo social. Se trata, en definitiva, de problemas ligados al reconocimiento de su cultura de origen.

### **Un problema relacionado con la escolaridad infantil**

En la actualidad se observa un aumento de las situaciones de conflicto generacional entre los hijos de trabajadores inmigrantes, que a menudo están vinculadas con la cuestión lingüística. Hemos intentado identificar los verdaderos motivos de tales situaciones (por tener el convencimiento de que este aspecto debía formar parte de nuestra reflexión) planteándonos principalmente las siguientes preguntas: ¿qué papel desempeña el diálogo entre la familia y la escuela, y entre la familia y el alumno en las dificultades que experimenta el niño en la escuela?; ¿qué comportamiento deben adoptar los padres en relación con los problemas de escolarización de sus hijos?; ¿qué influencia pueden ejercer los padres en el futuro de sus hijos y cómo pueden enfocar su orientación?; ¿de qué modo pueden tomar parte en las decisiones de los consejos escolares?; ¿es necesario orientar a los jóvenes inmigrantes hacia una formación profesional para que encuentren trabajo?; ¿afectan a los jóvenes inmigrantes los problemas internos de los sistemas educativos de sus países de acogida y de origen y, de ser así, en qué medida?

¿Cómo poner de manifiesto los factores latentes que inclinan a los trabajadores inmigrantes y a sus hijos a adoptar una actitud de espectadores ante las acciones y reacciones sociales, culturales y educativas que se producen en la vida diaria? ¿Existen respuestas a todas estas preguntas? ¿Cuáles son las soluciones a los problemas de becas, escolaridad, idioma, integración y racismo que a diario viven quienes estudian en un país de acogida?

El problema de la educación de los hijos de inmigrantes en general ha sido un tema abordado con frecuencia en los últimos años y seguirá siéndolo en los venideros. Se ha debatido el problema, se ha llegado a ciertas conclusiones y se han fijado objetivos con el fin de aportar soluciones concretas. Una de las primeras constataciones que se imponen es la siguiente: si es que los trabajadores inmigrantes están sensibilizados respecto de este problema, apenas lo manifiestan en su vida social, cultural y educativa. Por eso, a nuestro

juicio, una de las primeras medidas que conviene adoptar es sensibilizar a los inmigrantes sobre la importancia que deberían atribuir a la formación escolar de sus hijos. Se trata de una reflexión de carácter primordial.

## **Los obstáculos lingüísticos**

Las dificultades lingüísticas, la pertinencia de las clases recibidas y los problemas planteados en el seno de la propia familia son las principales causas de los malos resultados escolares obtenidos por los niños de la “segunda” y “tercera” generación. Lebon adopta un enfoque que abunda en este sentido al subrayar que, “el análisis de los resultados escolares (y en especial de las competencias lingüísticas) de los niños que, habiendo regresado a su país de origen con sus padres, han sido reinsertados en el sistema educativo de aquél, constituiría igualmente un elemento informativo valioso para conocer la proporción de los que han podido integrarse en un curso normal y la de los que han necesitado clases de apoyo, y su relación con la variable “asistencia a clase de lengua materna durante la estancia en el país de acogida” (Lebon, 1984, págs. 10 y 23).

Las dificultades de los colectivos inmigrantes se vislumbran fácilmente: desarraigo y división permanente entre dos culturas, aquella de la que han sido arrancados y la que se les impone, pero con la que no siempre se identifican. En respuesta a una de las preguntas que planteamos en nuestra encuesta,<sup>1</sup> “¿Qué dificultades has experimentado durante tu escolarización en Francia?”, el 33% de estos niños evoca dificultades relacionadas con el idioma, el 35% menciona problemas ligados al contenido de las clases, el 11% responde que la enseñanza recibida no se corresponde con su cultura materna y el 9% lamenta la falta de enseñanza religiosa. Así, pues, se observa la existencia de una fractura lingüística, auténtico freno a la integración del inmigrante, entre la lengua “impuesta” (la lengua del país de acogida, que el trabajador se ve obligado a utilizar, si es que puede, sin llegar a identificarse con ella) y la lengua “afectiva” (la lengua materna), a través de la cual busca el rastro del país perdido.

En realidad, estos problemas lingüísticos afectan sobre todo a la capacidad de expresión, más que al lenguaje corriente. Ayse, una chica de 18 años que cursa formación profesional, formula algunas observaciones interesantes en relación con este tema, concretamente al señalar lo siguiente: “Tengo problemas con el francés porque dejé la escuela secundaria en Turquía para continuar mis estudios en Francia, adonde vine a vivir junto a mis padres. Hace cuatro años que vivo aquí. Cuando me hacen preguntas, no siempre entiendo el

significado. Además, en casa sólo hablo turco con mis padres. En seguida mezclo los dos idiomas y por eso tengo ganas de volver a Turquía: no debo olvidar la lengua turca”.

Por su parte, Hasan, nacido en Francia, asegura que para él es un verdadero problema hablar el turco. Nos dice al respecto: “Yo he nacido y crecido en Francia. Tengo 15 años. Hablo bien francés pero no sé hablar turco. Dentro de algunos años mis padres se irán a Turquía y ¿qué voy a hacer, si no hablo ni escribo turco? Lo hablo con mis padres en casa y mal. He ido tres veces a Turquía y no me gustó la forma de vivir de la gente. Por eso me quedaré en Francia para ganarme la vida; no regresaré a Turquía con mis padres”.

## **El fracaso escolar**

La Declaración de la UNESCO en el Marco de Acción de la Educación para Todos subraya, en su párrafo 20, que “las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación se establecen en los años de la primera infancia, prestando atención al cuidado y desarrollo de la niñez, lo que resulta esencial para alcanzar los objetivos de la educación básica” (UNESCO, 1997, págs. 3 y 30).

Ahora bien, la situación de fracaso escolar lleva con bastante frecuencia a los niños a vivir como una obligación frustrante la asistencia a la escuela y, por consiguiente, a rechazar cuanto ésta les ofrece. Se trata de un problema complejo sobre el que Manigand señala: “El fracaso escolar de un niño, sea o no extranjero, se explica, a nuestro modo de ver, por las relaciones entre el niño, la familia y la escuela, pues el nivel psicosocial del niño es el resultado de esta interrelación. Cuando la trayectoria en la sociedad de acogida permita que la familia inmigrante logre superar sus dificultades, el hijo de inmigrantes podrá entonces, y sólo entonces, compararse con un niño del país de acogida del mismo nivel social”(Manigand, 1995).

Por lo que respecta al caso de Francia y a la proporción de niños con dificultades en ese país, ha de mencionarse que la mayoría de los inconvenientes se relacionan con la comprensión del francés. Resulta evidente que los problemas con los que se enfrentan los hijos de inmigrantes se derivan principalmente de las diferencias de idioma, religión, costumbres y cultura que encuentran en el país de acogida. A esto viene a añadirse la proporción muy elevada de jóvenes turcos en situación de fracaso escolar: el 48% de ellos repite al menos un curso. La mayoría de los niños de Turquía no cursa estudios más allá de la escuela primaria; la asistencia a los centros de secundaria es cuantitativamente ínfima. Esto tiene su origen en la gran desigualdad de acceso a la educación en ese país, que hace que sólo

los niños de familias acomodadas puedan seguir sus estudios sin problemas, pues, al igual que en otros países, las clases sociales desempeñan un papel determinante en ese contexto. El fracaso escolar que sufren en Francia los niños nacidos en Turquía puede explicarse por:

1. el desconocimiento de la lengua francesa en el momento de incorporarse a la escuela primaria o secundaria;
2. el desinterés de los padres por la escolaridad de sus hijos;
3. el bajo nivel intelectual de los padres, que, en su caso, también influye de manera significativa.

Por lo general, los hijos de inmigrantes turcos residentes en Francia acusan un claro retraso escolar que es más marcado en el caso de los alumnos nacidos en Turquía que en el de los nacidos en Francia. No obstante, el retraso escolar de las niñas es mayor que el de los niños debido a que algunas familias originarias de Turquía deciden, por diversos motivos, no enviar a sus hijas a la escuela. El estudio realizado por Andrée Levallois con niños de origen turco residentes en la región de Alsacia reveló algunas de las dificultades que causan el retraso escolar. En su análisis, la autora destaca que “las diferencias en los resultados dan cierta ventaja a las niñas en la educación primaria (si bien cabe señalar una incorporación sin duda algo más tardía al primer curso). No obstante, el lugar de nacimiento parece ser el único factor diferenciador: globalmente, el retraso es mucho más importante en la enseñanza secundaria debido, en gran medida, a que la mayoría de los alumnos y alumnas son nacidos en Turquía” (Levallois, 1988).

### **Consecuencias escolares de los conflictos familiares**

Las relaciones entre los padres, el personal docente y los niños, así como, desde un punto de vista más amplio, las medidas destinadas a mejorarlas, habida cuenta de los recursos proporcionados por los organismos del país de acogida y las posibles aportaciones del país de origen, tienen gran importancia. Algunas familias extranjeras residentes en Europa son muy estrictas en lo relativo al respeto de la tradición y la religión, y se muestran muy reticentes a que sus hijas se relacionen con chicos.

La educación impuesta a las niñas les deja, efectivamente, poca libertad. Los trabajadores interrogados acerca de su idea de la educación femenina nos respondieron que en Turquía las muchachas suelen estar confinadas en el hogar, ocupándose de sus hermanos y hermanas, y ayudando a los padres en las más diversas tareas. Apenas salen de su casa hasta que se casan. Por eso, en un primer momento, estos trabajadores se muestran sorprendidos al



comprobar que en los países europeos las chicas son libres de hacer prácticamente todo lo que quieren y empiezan a salir con hombres a partir de los 14 años, y argumentan que este tipo de cosas no se tolera en su país. Al mismo tiempo, Vassaf señala que “la mayor parte de las familias turcas que residen aquí (en los Países Bajos) viven también en un ambiente semifeudal importado de su país. Cada comportamiento y cada idea se reinterpretan según un único criterio: la unidad familiar. Cualquier amenaza que se cierna sobre la misma provoca una reacción aún más virulenta que la que hubiera cabido esperar en Turquía” (Vassaf, 1990).

A su vez, los hijos de inmigrantes se alejan inexorablemente de su lengua y cultura maternas, lo cual hace que, durante su adolescencia o al alcanzar la edad adulta, la incompreensión mutua resultante pueda llegar hasta el conflicto intergeneracional en el seno familiar. Éste es un motivo más para entablar un debate en torno a las cuestiones esbozadas anteriormente. No obstante, parece evidente que sólo se podrá hacer avanzar las cosas con un trabajo colectivo en el que tomen parte los padres y los hijos, pero también los interlocutores del ámbito escolar.

### **Niños que abandonan a sus padres y la escuela**

Hemos podido constatar que muchos hijos de extranjeros residentes en los distintos países europeos abandonaban a sus padres como consecuencia de conflictos familiares. No siempre es fácil formarse una idea precisa de las razones que llevan a los hijos a dejar a su familia: cierto es que no abundan los datos al respecto, pues nos adentramos en el ámbito más cotidiano de la existencia, aquel del que apenas se habla y sobre el que se escribe aún menos. Quedan, por tanto, algunos puntos oscuros, lo que nos ha llevado a formular las hipótesis más diversas. No obstante, aun si nos limitamos a las generalidades, de las encuestas realizadas entre los padres surgen ciertas evidencias: así, por ejemplo, deben tenerse en cuenta razones como la prohibición de salir y la falta de libertad y de confianza.

La represión que los padres ejercen sobre sus hijas constituye una situación injusta desde el punto de vista, ampliamente extendido, según el cual las chicas gozan de los mismos derechos que los chicos. Asimismo, parece evidente que debe combatirse vigorosamente toda discriminación o desigualdad de oportunidades basada en criterios de sexo. Las reivindicaciones de los hijos son, por tanto, demandas que han de considerarse con la mayor seriedad. Vassaf ha analizado el problema de las fugas infantiles: “Las fugas infantiles dependen del tipo de familia. Los que menos se marchan de casa o, para ser más exactos, los que nunca lo hacen, son los hijos de familias cerradas, niños que ni siquiera salen a la calle

aunque estén en Europa, que llevan una vida tranquila porque los valores tradicionales no se cuestionan, y que no han entrado en contradicción con el medio exterior. No se envía a las niñas al colegio. La idea de enseñarles un idioma extranjero se deja de lado y no saben ni leer ni escribir en turco. La calle está prohibida para ellas. Ayudan a sus madres en las tareas de la casa y, en ocasiones, se ocupan de sus hermanos y hermanas menores” (Vassaf, 1989).

Tanto en Francia como en el resto de Europa se producen cada día numerosas fugas. El caso de Fatoumata Kouba, alumna de origen senegalés que cursaba el último año de bachillerato científico en el instituto de secundaria Colbert de París, es un buen ejemplo. Con todo, la historia tuvo un final feliz. Según la directora del centro, la muchacha “[...] iba a ser admitida sin problemas en el curso preparatorio” [de ingreso en las *Grandes Écoles* en Francia]. Cheick Fadiga, asistente social del departamento francés de Hauts-de-Seine, señala que “cuando los padres son analfabetos y muy creyentes, quedan pocas escapatorias” (Grosjean, 2000).

Hemos podido observar también que la separación geográfica tiene una repercusión psicológica negativa en los niños, que necesitan el afecto parental. En efecto, con bastante frecuencia, el padre o la madre (cuando no ambos a la vez) se encuentran ausentes. Esta separación entre padres e hijos conlleva una pérdida de autoridad de los padres y del respeto a ellos que torna aún más difícil la situación, ya de por sí precaria, en la que viven los niños, divididos entre dos culturas, dos lenguas y dos identidades, e inmersos en un conflicto entre generaciones. Además, “la situación se complica cuando los hijos, criados por los abuelos o la familia, se reúnen con sus padres o con ambos padres ya residentes en Francia. La falta de ejercicio de la autoridad paterna durante varios años y su brusca reanudación hacen que ambos padres estén demasiado ansiosos por recuperar el tiempo de separación e impongan intempestivamente su ideal del yo” (Berger, 1983).

### **Consecuencias de la deserción y de la repetición de curso**

La cuestión de la escolarización de la “segunda” o la “tercera” generación plantea un grave problema relacionado con la inserción en el país de acogida y la reinserción en el país de origen. A pesar de los esfuerzos realizados por los países de acogida y de origen de los migrantes, este problema sigue existiendo. La escuela constituye, lógicamente, un eslabón esencial en la cadena de elementos que conforman el éxito de la integración: es allí donde jóvenes autóctonos e inmigrantes deben aprender a vivir y trabajar juntos aceptando sus diferencias. Como explica Jacques Delors, “si bien el aprendizaje comienza en el hogar, la

educación básica proporciona la primera ocasión de combatir el problema de la desigualdad de oportunidades” (Delors, 1996, págs. 35 y 99-105).

Al igual que el abandono del sistema educativo, la repetición de curso es otra forma de malogro escolar. Ahora bien, el número de repetidores va en aumento tanto entre los niños autóctonos como entre los inmigrantes. Suele ser el preludio de la deserción escolar, especialmente en los países en desarrollo. La UNESCO ha constatado la divergencia de las políticas de los diferentes países frente a las dificultades académicas que se plantean a los alumnos que no logran alcanzar los niveles previstos. En la mayoría de los países, “[...] la repetición se concibe como una solución para los alumnos lentos en el aprendizaje. Esta práctica suele ser muy corriente en el primer grado, porque se tiene la convicción de que es importante que el alumno comience su educación en buenas condiciones” (UNESCO, 1998, págs. 17 y 21).

Los hijos de trabajadores inmigrantes de la “segunda” y “tercera” generación residentes en Europa tienen relativamente pocas probabilidades de cursar estudios secundarios debido al elevado índice de fracaso escolar registrado desde la escuela primaria. Si nos fijamos en el caso de los niños originarios de Turquía, observamos que algunas familias no los llevan ni a la escuela francesa ni a las clases de lengua materna, en especial si se trata de las niñas. En Francia, a pesar de que la escolaridad es obligatoria, son muchos los niños turcos que no pueden continuar sus estudios, debido sobre todo a ese fracaso escolar. Según nuestro estudio, el 48% de los alumnos repite al menos un curso y la asistencia de estos niños a centros de secundaria es ínfima. Los hijos de inmigrantes nacidos en Turquía no consiguen un gran éxito escolar: son pocos los que prosiguen sus estudios después del instituto de secundaria y una gran mayoría no ha ido a la escuela primaria.

## **La desigualdad entre niñas y niños**

Se ha de mencionar la desigualdad de hecho existente en la actualidad entre chicos y chicas en lo que respecta a la repetición de curso y la deserción escolar. Esto es bastante frecuente sobre todo en los países pobres o musulmanes. Es cierto que los hijos de trabajadores inmigrantes viven una situación en el contexto escolar que, como se ha visto, es bastante más precaria que la de los niños autóctonos, especialmente si se trata de niños nacidos en su país de origen y llegados más tarde al país de acogida. Se ha apuntado ya, además, que sus familias mantienen una determinada actitud que no hace sino agravar aún más esta situación de hecho (por ejemplo: desinterés en el tema de la escuela por parte de un colectivo a menudo analfabeto,

deseo de que los niños contribuyan a cubrir las necesidades financieras de la familia, rechazo de la emancipación de las niñas, etc.).

En cuanto a la cuestión de la baja tasa de escolarización de la población femenina en los distintos países del mundo, nos encontramos ante una actitud que compromete en gran medida el futuro, puesto que, como sugiere la Declaración de la UNESCO sobre la contribución de las mujeres a una cultura de paz,

la igualdad en la educación es la clave para cumplir otros requisitos de una cultura de paz, entre ellos los siguientes: el pleno respeto de los derechos humanos de las mujeres; la liberación y utilización del potencial creativo de las mujeres en todos los aspectos de la vida; la coparticipación en el poder y la igual participación en la adopción de decisiones por parte de mujeres y hombres; la reorientación de las políticas sociales y económicas para que las oportunidades sean las mismas y se establezcan modelos nuevos y más equitativos de relaciones entre los géneros, todo lo cual presupone una reforma radical de las estructuras y los procesos sociales (UNESCO, 1999, pág. 2)

Así, pues, la situación escolar de estos niños, tanto en Francia como en los demás países de la Unión Europea, resulta particularmente preocupante y, a este respecto, es notable el trabajo realizado por Tribalat sobre la “población originaria de Turquía en Francia”. En su obra, este autor destaca que

las aspiraciones de las familias turcas en materia de escolaridad parecen bastante modestas, al menos en lo que respecta a los jóvenes llegados a Francia de niños. Las niñas resultan aún más desfavorecidas: con más frecuencia que los chicos, no descubren la escuela hasta llegar a Francia y la dejan mucho antes; a los 17 años, alrededor de un tercio de las chicas que llegaron a Francia antes de cumplir 10 años asiste todavía a la escuela, en comparación con dos tercios de los chicos (mientras que, a esa edad, tres cuartas partes de los niños franceses siguen escolarizados) (Tribalat, 1999).

## **La cuestión de la identidad y los temores ante el futuro**

No es difícil hacerse una idea del importante papel que desempeña la escuela en esta cuestión de la asimilación de una cultura y en el proceso de integración en la sociedad de acogida. Por eso se están realizando en la actualidad, en varios países europeos, numerosos estudios sobre los problemas de escolarización de los hijos de inmigrantes. Así, por ejemplo, las autoridades alemanas, francesas y neerlandesas han decidido adoptar una serie de medidas destinadas a mejorar la integración de estos niños en el sistema educacional.

En todos los casos, los niños inmigrantes pertenecientes a la “segunda” y “tercera” generación encuentran a menudo dificultades a la hora de crearse su propio marco de referencia. A nuestro modo de ver, es necesario concederles una relativa autonomía que les permita forjar sus propias opiniones, su propia personalidad; un comportamiento brutal y

“dirigista” por parte de sus padres podría volverlos más agresivos o psicológicamente inestables. Nosotros mismos hemos tenido oportunidad de observar la existencia de numerosos puntos de desacuerdo entre los padres (la “primera” generación) y los hijos (pertenecientes a la “segunda” generación).

Los problemas socioculturales y educacionales que experimentan los niños de la “segunda” y “tercera” generación consisten en dificultades de integración en el país de acogida y de conservación de su identidad cultural y lingüística, en previsión de una posible reinserción en el país de origen. El dominio de una lengua extranjera es un elemento muy importante en la vida cotidiana, ya sea en el ámbito socioeconómico, cultural, educativo o político.

### **La pérdida de la identidad cultural y nacional**

Un mejor conocimiento de los idiomas del país de acogida y de origen es un requisito para favorecer la integración en el primero y la reintegración en el segundo y, lo que es más importante, contribuiría al reconocimiento de una identidad nacional y cultural. Para que un miembro del colectivo inmigrante, de Turquía o de cualquier otro país, pueda conservar su identidad nacional y cultural, ha de prestarse una atención constante a la lengua y a la cultura de origen, que obviamente deben transmitirse; de ahí la importancia del papel confiado a los docentes encargados de enseñarlas.

Hoy en día se observa, especialmente entre los jóvenes turcos de la “segunda” y “tercera” generación nacidos y criados en países de acogida como Francia o Alemania, un aumento de las situaciones de conflicto y marginación resultantes de la doble identidad, así como dificultades relacionadas con la adaptación sociocultural de los migrantes (problemas de idioma, religión, identidad cultural y nacional, e integración política). Por tanto, la inserción de los hijos de inmigrantes en el sistema educacional del país de acogida resulta más imperativo, junto con un buen aprendizaje de la lengua y la cultura de origen, con miras a un posible regreso al país de origen.

La población inmigrante de la “segunda” y “tercera” generación residente en la Unión Europea corre el riesgo de perder el contacto con los fundamentos de su identidad cultural y nacional propia, es decir, con su cultura materna. Este temor ha provocado en muchos una reacción regresiva de repliegue dentro de la propia comunidad extranjera en Europa. Tal reacción, ligada a un instinto de supervivencia, favorece la implantación y el desarrollo del islamismo pro-integrista y del nacionalismo turco pro-fascista por un lado, y del nacionalismo

pro-kurdo por otro, así como de esa ideología de “síntesis turco-islámica”<sup>2</sup> que en la actualidad ocupa un lugar preponderante en Turquía.

En los diferentes *Länder* alemanes, son numerosos los niños que no asisten ni a las escuelas del país de acogida ni a las clases de su lengua y cultura de origen; sus familias sólo los inscriben en las clases de formación religiosa organizadas por asociaciones integristas y pro-fascistas. La influencia de estas últimas es evidente en los ámbitos que nos interesan, como las cuestiones sociocultural, educacional y de integración de los niños inmigrantes de Turquía. Al abordar el peligro subyacente en la actitud de repliegue sobre uno mismo, Antakyaly indica que este peligro se hace aún mayor con el curso de los años, pues en Alemania está surgiendo en este momento la “tercera” generación, que se encuentra en pleno proceso de asimilación por el mundo europeo. “En las escuelas maternas se educa a los niños turcos en la tradición cristiana. Nunca oyen hablar de la nación ni del islam [...]. Si no tomamos medidas rápidamente para proteger a esta generación, será asimilada” (maestro turco del Kùltür Ocagý de Brül, Hogar turco de Brül) (Antakyali, 1992).

### **La necesidad de enseñar la lengua y la cultura de origen**

Debido a las dificultades a las que se enfrentan en numerosos ámbitos (fracaso escolar, frecuente repetición de curso, inadaptación, problemas de integración en la vida del país de acogida), los hijos de inmigrantes se inclinan fácilmente hacia la formación profesional y técnica. La integración lo antes posible del aprendizaje de la lengua y la cultura de origen en el horario escolar del país de acogida sería una decisión oportuna, siempre que esta enseñanza no se incluya, como es el caso en la actualidad, en las horas dedicadas a las actividades de estímulo.

La importancia de la enseñanza de la lengua y la cultura de origen de los hijos de inmigrantes con vistas a permitirles recuperar su identidad nacional y cultural es indiscutible. La cuestión central del estudio es la construcción de la identidad cultural y nacional. Dado que la enseñanza de los alumnos extranjeros en Alemania (o en Francia) no se imparte en su lengua materna, ni en las clases de acogida ni en los grupos bilingües, se les puede ofrecer una enseñanza complementaria de la lengua y la cultura de origen (entre 4 y 5 horas semanales), impartida por un profesor natural del país de origen, dentro o fuera del horario escolar. De ahí que haya muchos niños extranjeros en los grupos de educación especial (*Sonderschule*), en los que se integran los niños con minusvalías físicas o psíquicas (Arayici, 1996).

Así, en 2001, un docente turco tenía una media de 160 alumnos por 20 horas de trabajo semanales, con los consiguientes desplazamientos a distintas localidades de Francia. Muchos padres desean tener la posibilidad de enviar a sus hijos a la escuela para que aprendan su lengua y su cultura maternas. Por eso preguntamos en nuestra encuesta a estos niños, los primeros interesados, y los que sufren a diario estas dificultades, qué pedirían al gobierno francés con el fin de facilitar tanto su integración en el país de acogida como su reinserción en el país de origen. El 42% de los niños estima necesario que el gobierno francés garantice que los profesores conozcan la lengua y la cultura turcas; el 29%, que las clases de lengua y cultura maternas se incluyan en el programa escolar francés, y el 23%, que les otorguen las mismas oportunidades de éxito escolar que a los niños franceses.

A lo largo de nuestra investigación,<sup>3</sup> tuvimos ocasión de tomar contacto con docentes de lengua y cultura turcas que nos expusieron algunas de sus reflexiones sobre los problemas de la “segunda” y “tercera” generación. Entre ellos, Celal, quien lleva varios años ejerciendo su puesto, indica que las asociaciones integristas desempeñan un papel crucial en la enseñanza de la “segunda” generación. Ésta no conoce prácticamente su lengua y cultura de origen, al tiempo que no domina satisfactoriamente la lectura y la escritura en alemán.

### **Tres aspectos de la reflexión**

La integración de los hijos de inmigrantes en los sistemas educacionales de los países de acogida constituye un aspecto primordial de la cuestión de la inmigración, al igual que la necesidad de conocer la lengua y la cultura maternas con miras a un posible retorno al país. Los problemas socioeducacionales y culturales de los hijos de inmigrantes pertenecientes a la “segunda” y “tercera” generación pueden analizarse en tres niveles, según muestran los resultados de nuestro estudio sobre los problemas socioculturales y educacionales de los hijos de inmigrantes turcos (Arayici, 2002):

1. Los niños nacidos en los países de acogida y que, por tanto, están escolarizados en ellos desde un primer momento no deberían tropezar, en teoría, con grandes obstáculos en la escuela. De hecho, hablan el idioma del país de acogida, a diferencia de los niños llegados de Turquía, quienes continúan sus estudios en el país anfitrión. Se tiende a pensar que estos niños se enfrentan con los mismos problemas socioeconómicos y culturales o de discriminación racial que los niños recién llegados. Apenas hace falta demostrar, pues, la importancia del idioma para la comunicación, la integración y la inserción en el país de acogida.

2. Para los niños nacidos en Turquía que comenzaron el ciclo primario en su país y lo continuaron en el país de acogida, se pueden diferenciar dos tipos de pedagogía:
  - Asistencia a clases de lengua y cultura turcas proporcionadas por el gobierno turco, mientras que, de forma paralela, las demás materias de la enseñanza general (lengua, matemáticas, geografía e historia, ciencias, etc.) son responsabilidad de los docentes del país de acogida.
  - En el caso de que no se dicten clases de turco, integración en “clases preparatorias” en las que aprenden la lengua y la cultura del país de acogida para así proseguir su formación escolar en los centros de ese país.
3. En ocasiones, y por diversos motivos, las familias turcas no desean que sus hijos acudan al colegio. Los supuestos más habituales que cabe distinguir son tres:
  - Niños que, tras abandonar la escuela primaria en Turquía y una vez instalados en el país de acogida, no encuentran ni escuelas que les propongan clases de lengua y cultura turcas ni clases preparatorias para la adquisición de la lengua del país de acogida, encontrándose así en un punto muerto que les lleva a poner fin a su formación escolar.
  - Niños que, aunque han nacido en el país de acogida o han llegado a él antes de alcanzar la edad escolar, no han ido nunca al colegio, sino que aprenden un oficio o bien (sobre todo en el caso de las niñas) ayudan a su familia en casa. Al parecer, los niños pertenecientes a esta categoría son los más numerosos:
    - Los niños de origen turco nacidos en Francia (o en otro país de acogida) que han aprendido simultáneamente la lengua francesa y la lengua materna en el momento de alcanzar la edad escolar (a partir de los 6 años); estos niños inician su itinerario escolar con los franceses y se educan conforme al marco conceptual de la educación nacional francesa, por lo que se ven privados de los principios de la educación nacional turca.
    - Los niños llegados a Francia una vez terminada su formación escolar en Turquía son más numerosos. Suelen continuar sus estudios integrando clases en turco facilitadas por el gobierno de Turquía.
    - Ha de subrayarse que algunas familias turcas desean que sus hijos se eduquen en la cultura y los principios pedagógicos de la enseñanza francesa y que, por este motivo, deciden no hacerles asistir a clases de turco en Francia.



- En el polo opuesto, algunas familias se niegan a que sus hijos se eduquen según los principios pedagógicos y la cultura franceses. Esta posición se asimila a la ya expuesta, según la cual los padres estiman que los niños deben comenzar a trabajar desde muy jóvenes para participar en la elaboración del presupuesto familiar. En lugar de pensar en el futuro de sus hijos, están más preocupados por el interés inmediato de la célula familiar.

### **Algunas pistas para responder a los problemas de los niños**

Los problemas socioculturales y educacionales a los que se enfrentan estos niños se refieren a la cuestión de su integración en el país de acogida, a la que se añade la necesidad de conservar su identidad cultural y lingüística para una eventual reinserción en el país de origen. De ahí que se busquen soluciones destinadas a disminuir la pérdida y el fracaso escolar de la “segunda” y “tercera” generación de inmigrantes, que se encuentran en una posición de inferioridad a la hora de acceder al empleo o de ascender en el ámbito profesional.

La cooperación y la solidaridad entre los países de acogida de que se trate y Turquía (o cualquier otro país de origen) son necesarias con el fin de:

- Permitir la evaluación de los problemas de inserción de los trabajadores inmigrantes en la vida profesional.
- Considerar los posibles medios de integración del sistema educacional del país de origen en el país de acogida.
- Evaluar la integración en la cultura dominante y el apego a la cultura de origen y su conservación, así como los problemas psicológicos y sociales que afrontan los niños. Las principales dificultades radican en el contexto escolar, a la edad de la escolarización. Por tanto, sería necesario trabajar en el contexto familiar para estudiar estos problemas de “realización de su cultura, de su verdadera identidad”. Cabe añadir que los problemas con que tropiezan tanto la “primera” como la “segunda” o la “tercera” generación de esta población inmigrante siguen teniendo actualidad. Para comprender bien el proceso de integración de esta “segunda” generación, situada entre dos culturas, conviene dialogar directamente con el colectivo en cuestión: sus pensamientos, sus proyectos, las soluciones que les gustaría ver aplicadas en respuesta a sus más diversos problemas son datos muy significativos.

Por otro lado, la toma de conciencia de la cuestión por parte de los padres constituye en sí un principio de solución. Ha de crearse, pues, un movimiento masivo frente al problema de la sensibilización que se articule en torno a las dificultades concretas con que tropiezan en la vida cotidiana los niños de la “segunda” y “tercera” generación de inmigrantes durante su carrera escolar. No obstante, conviene recordar que estos padres se enfrentan a menudo a dificultades lingüísticas en el país de acogida y que esto supone un freno innegable para la comunicación con los docentes, la administración y la asociación de padres de alumnos; les cuesta intercambiar, comprender y leer la información a ellos dirigida en relación con los estudios de sus hijos (Arayici, 1999).

## **Conclusión**

En definitiva, nuestro enfoque debe apoyar el desarrollo de la oferta escolar para los niños inmigrantes y, al menos allí donde existen escuelas, aportar los principales elementos de la reflexión sobre “vivir juntos siendo diferentes”. Es deber de cada uno de nosotros aceptar esta concepción para garantizar el futuro de las nuevas generaciones (Arayici, 2002, págs. 235-237).

Además, no hay que olvidar la importancia de las organizaciones internacionales (como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, la OIT, etc.) en relación con estos problemas de escolarización infantil, alfabetización, integración y reintegración de los inmigrantes. Como destaca Thomas, “a nuestro modo de ver, las organizaciones internacionales, y en especial la UNESCO, deberían desempeñar un papel primordial en el fomento y la financiación, en particular, de la investigación en el terreno, investigación que debería confiarse a expertos nacionales” (Thomas, 1984).

Como puede oírse repetidas veces en las recomendaciones formuladas en el marco de los congresos internacionales sobre educación, el mejor método parece consistir, ante todo, en la difusión de un mínimo de educación entre todos los niños en edad escolar del país. Evidentemente, además de los esfuerzos político, lingüístico y educativo, la inversión en materia financiera constituye igualmente un factor muy importante para la inmigración en Europa y, también en este ámbito, es urgente la necesidad de llevar a cabo una investigación destinada a concretar y cuantificar el alcance de los problemas; para contribuir a su solución, habría que tener primero una idea clara de las carencias y las necesidades que se pretende paliar.

De un modo muy general, y este punto nos parece fundamental en relación con las dificultades cotidianas de los inmigrantes, consideramos que el deseo de integrarse constituye una condición *sine qua non* para la mejora de la calidad de vida de este colectivo. Se ha subrayado el papel de la escuela como instrumento de socialización, pero no se puede dejar de observar cierta reticencia (incluso pereza) por parte de los inmigrantes de la “primera” generación para dar el paso de “querer integrarse”. Varias razones pueden explicar este inmovilismo, pero la más evidente es el deseo que alimenta la mayoría de los inmigrantes de volver algún día al país donde los esperan sus mujeres, sus hijos o sus familias (OCDE, 1996, págs. 16-17).

## Notas

1. Para más información, véase el estudio de A. Arayici, *L'immigration turque en France: enquête sur les problèmes socio-économiques et culturels* [La inmigración turca en Francia: estudio sobre sus problemas socioeconómicos y culturales], informe realizado por cuenta del Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia (CNRS), París, 1991, y *L'immigration turque en Europe: enquête sur les problèmes socioculturels et éducatifs* [La inmigración turca en Europa: estudio sobre los problemas socioculturales y educacionales], informe realizado por cuenta del Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia (CNRS), París, diciembre de 1990, 100 págs.
2. Citado por F. Antakyali, “Synthèse turco-islamique”; véase el artículo de Oran Baskin, “Occidentalisation, nationalisme et synthèse turco-islamique”, *CEMOTI*, N° 10, junio de 1990, págs. 69-84.
3. Para más información sobre este tema, véase el informe de Ali Arayici, *La scolarisation des enfants de migrants turcs et leur intégration sur le marché du travail en Allemagne* [La escolarización de los hijos de inmigrantes turcos y su integración en el mercado laboral alemán], informe realizado por cuenta de la OCDE, París, 1998, págs. 8-10.

## Referencias

- Antakyali, F. 1992. La droite nationaliste dans les milieux turcs immigrés [La derecha nacionalista en los círculos inmigrantes turcos]. *CEMOTI (Cahier d'études sur la Méditerranée orientale et le monde Turco-Iranien)*, n° 13 (Número especial: *L'immigration turque en France et en Allemagne*), págs. 48-58.
- Arayici, A. 1996. La scolarisation des enfants turcs en Allemagne [La escolarización de los niños turcos en Alemania]. *Genèse* (Nancy), n° 40, págs. 13-14 y 17-18.
- . 1998. *Avrupa'daki Göçmen işçilerin ve Çocuklarının sorunları* [Los problemas de los trabajadores inmigrantes y sus hijos en Europa]. Estambul: Doz Yayinlari.
- . 1999. La scolarisation des enfants turcs en Allemagne [La escolarización de los niños turcos en Alemania]. *Sociétés-Migrations* (París), vol. 11, n° 62, marzo-abril, págs. 47-65.
- . 2002. *La communauté de Turquie et son intégration en Europe* [La comunidad turca y su integración en Europa]. París: Éditions des Écrivains.
- Berger, E. 1983. La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés en France [La escolarización de los hijos de trabajadores inmigrantes en Francia]. *Transit* (París), n° 3, pág. 26.
- Delors, J. et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO; Madrid: Fundación Santillana.
- Grosjean, B. 2000. Un lycée mobilisé autour d'une jeune sénégalaise [Un instituto de secundaria se moviliza en torno a una joven senegalesa]. *Libération* (París), 25 de mayo.
- Lebon, A. 1984. *Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration et l'insertion des travailleurs migrants dans les pays d'accueil* [Posibles efectos del mantenimiento de los lazos culturales sobre la integración y la inserción de los trabajadores inmigrantes en los países de acogida]. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Levallois, A. 1988. La scolarisation [La escolarización]. *Hommes-Migrations* (París), pág. 44.

- Manigand, A. 1995. Diversité des trajectoires scolaires d'enfants de migrants — le cas d'enfants turcs [Las diversas trayectorias escolares de los hijos de inmigrantes: el caso de los niños turcos]. *Migrants-Formation* (París), n° 101, junio, pág. 152.
- OCDE. 1996. *Les migrants, partenaires de la coopération internationale: le cas des Maliens de France* [Los inmigrantes, interlocutores de la cooperación internacional: el caso de los malienses en Francia]. París, Documentos de Trabajo de la OCDE, n° 62.
- Thomas, E.-J. 1984. Le phénomène migratoire et le retour des migrants en Turquie [El fenómeno migratorio y el retorno de los inmigrantes a Turquía]. En: Thomas, E.-J. (comp.). *Les travailleurs immigrés en Europe: quel statut?* París: UNESCO, págs. 191 y 192.
- Tribalat, M. 1999. Populations originaires de Turquie en France [Los colectivos originarios de Turquía en Francia]. *L'Observateur* (CFAIT, París), abril, págs. 25 y 26.
- UNESCO. 1997. *Cuidado y desarrollo de la primera infancia*. París: UNESCO.
- . 1998. Oportunidades perdidas: cuando la escuela no cumple su misión. En: UNESCO. *Educación para todos. Situaciones y tendencias*. París: UNESCO.
- . 1999. *La contribución de la mujer a una cultura de paz — Declaración*. París: UNESCO.
- Vassaf, G. 1989. Kalanlar ve ayrılanlar [Los que se quedan, los que se marchan]. *Genèse* (Nancy), n° 2, julio-agosto-septiembre, pág. 10.
- . 1990. Onlar niçin evlerini terk ediyorlar [¿Por qué abandonan su domicilio?]. *Genèse* (Nancy), n° 4, enero-febrero, pág. 12, y n° 6, mayo-junio, pág. 17.

*Versión original: español*

*Jaume Sarramona López (España)*

Catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha realizado trabajos de investigación en los campos de la educación a distancia, la tecnología educativa, el bilingüismo, las competencias básicas, la participación en el sistema educativo y la formación laboral, trabajos que han dado lugar a diversas publicaciones. Ha colaborado en proyectos de formación y desarrollo en la mayoría de los países de América Latina. Ex presidente del Consejo Escolar de Cataluña, en la actualidad es presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña. Entre sus últimas obras se destacan: *Teoría de la educación* (2000), *Los desafíos a la escuela del siglo XXI* (2002) y *La formación continua laboral* (2002). Correo electrónico: jaume.sarramona@uab.es

## TENDENCIAS/CASOS

# NACIONALISMO, EDUCACION

## Y COMPETENCIAS BASICAS

*Jaume Sarramona López*

Una de las consecuencias indeseables de la mundialización es la amenaza de pérdida de identidad que pesa sobre aquellos pueblos que no tienen un fuerte poder político y económico. Se observa por esto un resurgir del nacionalismo como movimiento reivindicativo y preservador de las identidades nacionales, coincidan o no con los límites políticos de los Estados. Como contrapartida de los eventuales peligros de los nacionalismos, existe la posibilidad de cooperar con los demás desde la propia identidad como pueblo, buscando lo que une y no lo que separa. En el campo educativo, uno de los puntos de unión posibles son las competencias básicas, que preparan a los alumnos para la vida presente y para el futuro inmediato, y que van dirigidas a todo el alumnado de un país o grupo de países. Cataluña constituye un ejemplo de nación sin Estado que tiene voluntad de cooperar sin perder su identidad, que ha identificado y evaluado las competencias básicas correspondientes al término de la escolaridad obligatoria y que ofrece una buena experiencia en este campo.

### La mundialización como característica de nuestro tiempo

Los analistas que han procurado identificar los rasgos sociales característicos de los comienzos del siglo XXI coinciden en señalar que algunos de ellos se mueven entre dos polos de tensión. Tal es el caso de la mundialización, por un lado, y de la reivindicación de lo próximo por el otro, de la creciente indiferencia política y la no menos creciente demanda de participación social, de la irresponsable degradación de la naturaleza y el aumento de la conciencia ecológica, entre otras oposiciones. Los citados polos pueden manifestarse a veces en lugares distintos del planeta, pero otras se observan en un mismo territorio, con todo lo que

esto puede comportar de contradicción. Podría decirse que, después de todo, estamos ante las dualidades de siempre, pero la visión optimista que queremos adoptar nos hace pensar que se ha avanzado mucho en la segunda dimensión de las antinomias planteadas. En este trabajo nos centraremos en la primera de las tensiones, para luego hacer las correspondientes evaluaciones desde la perspectiva de la educación.

No hace falta insistir aquí sobre el concepto de mundialización, sobradamente conocido y analizado desde múltiples puntos de vista: los de la economía, la política, la comunicación, la cultura, el consumo, la circulación de bienes y personas, etc. Sobre sus consecuencias, tanto positivas como negativas, se han formulado infinidad de consideraciones, de modo que sería muy difícil añadir nada nuevo al respecto. Podríamos concluir que, hoy por hoy, la mundialización aparece como algo inevitable y seguramente necesario para la dinámica del progreso, pero también como algo que es preciso compensar con precauciones y soluciones estructurales que eviten las consecuencias nocivas que puede acarrear, y que de hecho ya ha acarreado, entre las cuales la pérdida de la identidad cultural de los pueblos minoritarios no es la menos importante.

Ha sido precisamente la amenaza de esa pérdida de identidad lo que ha provocado el resurgimiento de los sentimientos nacionales, si bien bajo ese rótulo pueden enmascararse cuestiones muy diversas, que van desde la consolidación de la identidad estrictamente cultural hasta el fortalecimiento y aun la exacerbación de los sentimientos y contenidos religiosos, políticos, étnicos, etc. Añádase que si la mundialización despierta reticencias en algunos sectores –hasta el punto de haber dado lugar a un movimiento general de antimundialización–, otro tanto ocurre con la idea de nacionalismo, reticencia generada por antecedentes que han sido trágicos para la historia de la humanidad. Porque en nombre de un cierto nacionalismo se ha practicado no sólo la xenofobia, la discriminación y la injusticia, sino incluso la aniquilación de quienes se consideraba diferentes. Ejemplos de esto pueden encontrarse en todos los continentes, pero aún están vivos los que llevaron a Europa a confrontaciones bélicas y exterminios sin precedentes. Condenadas explícitamente estas funestas derivaciones, volvamos a las implicaciones que nos ocupan.

El concepto de nacionalismo adquiere significados muy distintos según los lugares en que se manifiesta y la organización política allí existente. En el caso de la nación quechua, por ejemplo, se trata de una realidad histórica y cultural que hoy se extiende sobre el territorio de varias organizaciones políticas (Estados) de América del Sur. La nación portuguesa, por su parte, coincide prácticamente con las fronteras de una sola organización política estatal, mientras que la nación de Quebec corresponde a una provincia, es decir, a una parte limitada de los Estados Unidos del Canadá. Por lo tanto, no se pueden relacionar los términos Estado y nación como si fueran sinónimos, aunque en muchos casos, con el desarrollo de los denominados “estados-nación”, la terminología oficial pueda hacerlos coincidentes. Precisamente porque los componentes característicos de una nación son básicamente

culturales, históricos y afectivos, los estados-nación se han empeñado en unificar todo el territorio implicado en torno a una cultura –particularmente expresada en una lengua–, es decir, en torno a una historia, una religión, una legislación, unos símbolos y unos sentimientos únicos. Así hay que interpretar el surgimiento de los Estados de Francia, España, Italia, Alemania, Gran Bretaña y tantos otros. Los resultados han sido diversos según los regímenes políticos y la capacidad de resistencia de las naciones afectadas. Esta diversidad de resultados se ve ahora reflejada en los distintos niveles de descentralización política en que se estructuran esos Estados, así como en los distintos grados de inserción de las naciones minoritarias en su interior: Bélgica, Gran Bretaña y España serían países avanzados en este terreno, mientras que Francia apenas ha iniciado una tibia descentralización administrativa, sin reconocimiento oficial de la existencia de culturas diversas en su seno.

No se trata de hacer ahora una evaluación política de los distintos Estados europeos o de otros de América, África y Asia que podrían citarse, sino tan sólo de constatar las diferencias existentes al respecto dentro de la Unión Europea, unión que se está llevando a cabo con la casi exclusiva voz de los Estados, que son quienes tienen presencia oficial en los órganos de decisión política. La propuesta de construir una Europa de las Regiones, que respetaría mucho más la diversidad de naciones existentes, choca con la oposición frontal de los Estados de mayor tradición centralista y la de aquellos que, como España, temen el fortalecimiento de las diferencias nacionales existentes en su seno.

### **¿Tiene sentido el nacionalismo en educación?**

Ya se ha mencionado la prudencia que debe guardarse frente a los sentimientos nacionalistas dadas sus eventuales consecuencias indeseables, pero también cabe advertir que esto es tan válido cuando el concepto de nación coincide con el de Estado como cuando se trata de una nación que carece de Estado propio, ya sea porque está repartida entre varios, ya porque forma parte de un Estado plurinacional.<sup>1</sup> La cuestión fundamental sería entonces la siguiente: ¿tiene sentido el cultivo de un sentimiento nacional (con todo lo que esto supone de identificación a una cultura específica) en un mundo planetarizado, donde caen las barreras de las fronteras políticas y culturales? Si hemos de formar ciudadanos del mundo, ¿no habría que superar los límites del apego a las culturas minoritarias –“locales”, dirían algunos– en beneficio de miradas más amplias?

Antes de responder, quizás convendría recordar una primera constatación bastante evidente. Las dudas sobre la conveniencia de un fomento del nacionalismo surgen sobre todo cuando se trata de una nación sin Estado propio, porque pocos se atreven a proponer públicamente la conveniencia de dejar de ser francés, danés, griego, británico o español para ser más universal y, en cambio, el debate suele centrarse sobre la pertinencia o no de ser corso, escocés, catalán o vasco. Sólo contados autores, como Popper,<sup>2</sup> se han pronunciado en

contra de ambas perspectivas. Y es que cuando se habla de nacionalismo, el punto clave a debatir es el de sus límites territoriales que, en caso de coincidir con los de un Estado ya reconocido, no plantean problemas, mientras que en el caso contrario el temor a la independencia política con el fin de constituir uno nuevo desata todo tipo de resistencias, tanto en el interior del Estado en cuestión como en el exterior. Conscientemente se olvida que las fronteras de todos los estados son el fruto de un conjunto de circunstancias históricas, muchas de ellas aleatorias, otras claramente condenables, que nunca pueden considerarse como eternas o inamovibles. En lo que a nosotros respecta, hablaremos de nacionalismo con prescindencia de que coincida o no con una entidad política independiente, esto es, con un Estado, aunque es evidente que las propuestas que podamos formular no tienen las mismas posibilidades de materialización en uno u otro caso.

Volviendo a los interrogantes planteados sobre una posible antítesis entre nacionalismo y mundialismo, hay que señalar que no se trata en absoluto de opciones excluyentes. Quienes en aras de superar barreras y prejuicios se declaran “ciudadanos del mundo”, sin vinculación con un territorio, con una historia y una cultura determinadas, difícilmente desarrollan actitudes de comprensión y respeto hacia identidades diversas y, finalmente –puesto que en la práctica toda persona adopta ciertos modelos culturales concretos con mayor intensidad que otros–, lo que ocurre es que quedan inmersos en las culturas dominantes, que no exigen manifestaciones de afirmación porque ya se imponen por su propio peso y por su propio poder. Sólo quien se siente vinculado a una identidad nacional puede comprender a quienes comparten iguales sentimientos respecto de su nación, con lo cual se facilita la comprensión, el respeto mutuo, la colaboración, la solidaridad. El sentimiento de pertenencia a una comunidad no tiene por qué ser excluyente respecto de quienes pertenecen a otras, sino todo lo contrario.

Es verdad que puede hacerse otra lectura del nacionalismo. Puesto que toda identificación con un grupo implica siempre una distinción respecto de los restantes, el nacionalismo ahonda en lo que es diferente. Pero la conciencia de la propia diferencia sólo supone, en principio, la conciencia de otras diferencias, fruto de trayectorias históricas y orígenes genéticos distintos, sin que eso entrañe necesariamente juicios de valor. Las personas difieren en sus facciones, color de piel, estatura, constitución física, lengua materna, capacidades, intereses, habilidades, etc., etc., pero nada de eso autoriza a atentar contra sus derechos fundamentales: otro tanto podría decirse de los pueblos. Constatar las diferencias entre los pueblos es una forma de constatar su riqueza cultural.

Si al principio oponíamos nacionalismo y mundialización es porque en aras de la mundialización se arriesga la extinción de las minorías culturales, aquellas que no tienen suficiente poder político, económico o militar para ocupar un espacio en los foros internacionales, especialmente si carecen de Estado propio<sup>3</sup>. No en vano se habla del “pensamiento único” para reflejar la preponderancia de una concepción social y cultural que



se impone a través de los medios de comunicación, los bienes de consumo y la influencia política. Un mundo de pensamiento único y –acaso– de cultura única supondría un empobrecimiento indiscutible de la humanidad y otra forma de dominación de unos pueblos sobre otros, porque en la práctica la cultura dominante lleva “el nombre y el apellido” de un país o grupo de países concretos<sup>4</sup>.

A modo de ejemplo puede citarse el caso de las lenguas. En la práctica ya existe una lengua franca para las relaciones internacionales –el inglés–, especialmente cuando se trata de relaciones entre pueblos geográficamente alejados. Lo que en principio podría ser entendido como una gran ventaja para la comunicación, conlleva también la imposición de un modelo cultural –el de los países de habla inglesa–, con la clara supremacía que esto supone frente a los restantes comunicadores, ya que sólo difícilmente se llega a dominar otra lengua tanto como la propia (salvo excepciones, naturalmente): el nivel de profundidad de los intercambios se resiente, con todo lo que ello comporta de imposibilidad de expresar los matices, de intervenir de manera fluida en los debates, etc.

Por otro lado, no debe olvidarse que una lengua es algo más que un instrumento de comunicación: es, sobre todo, una forma de ver y de construir la realidad, fruto de una historia acumulada. Si un pueblo pierde su lengua propia, pierde con ella su más peculiar signo de identidad. La realidad –los límites de la realidad– y el deseo de apertura hacia los demás nos obligan a ser plurilingües, pero tal obligación debería afectar a todos y de ninguna manera impedir la conservación de la lengua propia, signo inequívoco de identidad individual y colectiva<sup>5</sup>.

La relación entre nacionalismo y educación nace de la necesidad de impartir la enseñanza a partir de una realidad próxima, conocida y comprensible para el educando, eso que tantas veces se ha definido como necesidad de contextualización y de “aprendizaje situado”. A las realidades más alejadas se irá llegando progresivamente, tomando siempre como referencia la más próxima, del mismo modo que el saber general y científico se construye fundamentalmente a través de un proceso inductivo, que va de lo particular y concreto a lo abstracto y general, para luego poder interpretar otras realidades concretas.

Esa realidad próxima y vivida está situada en un territorio, encarnada en una lengua, en unas costumbres y tradiciones, en una historia cuyos vestigios envuelven al sujeto: en definitiva, esa realidad inmediata y cotidiana es su nación. El conflicto educativo puede plantearse entonces cuando el sujeto reside en un Estado que impone oficialmente la cultura de otra nación (ya sea porque esa cultura es mayoritaria en el territorio y cuenta con el poder político, ya porque la cultura del sujeto corresponde a otro territorio distinto de aquel en el que ahora reside).

Aunque no es el momento de hacer un análisis pedagógico de estas situaciones, cabe recordar la necesidad de preservar las culturas minoritarias, en la convivencia intercultural y el fomento de la cohesión social, pero cuidando que una cultura no se vea condenada a

sobrevivir como un enclave dentro de un contexto que en principio le es ajeno. La casuística puede ser muy diversa y habrá que buscar la solución apropiada a cada circunstancia, siempre teniendo en cuenta los principios señalados.

## **Las competencias básicas como meta de la escuela actual**

Sin ninguna exageración puede afirmarse que una de las mayores dificultades que encuentra hoy el sistema educativo –en todos sus niveles– es la selección adecuada de los contenidos curriculares, dada la ingente masa de información que se acumula en todos los campos del saber.

Está claro que la escuela no puede seguir empeñada en enseñarlo todo, menos aún cuando los conocimientos y los conceptos están en constante y acelerada mutación y cuando la información actualizada puede obtenerse a través de vías múltiples y diversas, en fuentes cada vez más accesibles. Por otra parte, la necesidad de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida constituye hoy una evidencia que se asume como una realidad inevitable.

La consecuencia lógica de esta situación es la de un retorno a los conocimientos y competencias básicas, que la escuela debería procurar desarrollar en cada sujeto como la mejor garantía de posibilitar el aprendizaje ulterior y permanente. Así se explica, por ejemplo, la preponderancia otorgada en los últimos tiempos en todos los países y en organismos internacionales como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>6</sup> al dominio de la lectoescritura y de la matemática fundamental.

El dominio de determinadas competencias básicas por parte de todo el alumnado en el período de escolarización obligatoria se presenta no sólo como una necesidad instrumental para comprender el mundo de nuestros días, sino como una garantía de equidad en el seno del sistema.

La noción de competencias básicas tiene connotaciones pedagógicas, psicológicas y sociológicas, porque se trata de aprendizajes de carácter integrador, que comprenden conocimientos, habilidades y actitudes pertenecientes a campos curriculares diversos: de ahí que también se las describa como “aprendizajes transversales” o, si se prefiere, “interdisciplinarios”, con el común denominador de ser útiles para resolver los problemas más habituales de la vida cotidiana.

¿Qué relación puede establecerse entre la educación con fundamentos nacionalistas y las competencias básicas? ¿No se tratará precisamente de campos antitéticos? A continuación intentaremos explicar nuestro punto de vista al respecto.

El dominio de ciertas competencias básicas permite la comprensión del mundo inmediato pero también del más lejano, dado su carácter transferencial. Puesto que el acento no se pone en los contenidos específicos, sino en las habilidades para comprender y resolver situaciones, el esquema de reconocimiento de las competencias básicas puede aplicarse a

contenidos y lenguas diferentes. Así se justifican estudios internacionales como el del PISA u otros semejantes, donde cada nación o territorio puede adaptar los ítems a su propia realidad lingüística y contextual. Por consiguiente, el dominio de competencias básicas cubre la doble exigencia de contextualización y generalización de los aprendizajes. Y la preocupación por el logro de tales competencias se manifiesta por igual en naciones concretas y en organismos internacionales.

## **El caso de Cataluña**

Cataluña –una de las naciones europeas sin Estado– está situada al noreste de la península ibérica y políticamente inserta en el Estado español. Su lengua, su historia y su cultura son ya milenarias y sus características sociales, económicas y humanas han permitido su supervivencia como nación diferenciada, a pesar de carecer de poder político propio desde comienzos del siglo XVIII y de haber sufrido períodos de persecución e intentos de aniquilación de sus rasgos distintivos respecto de la cultura mayoritaria del Estado.

Actualmente, tras la reinstauración de la democracia que abolió la dictadura del general Franco a su muerte en 1975, Cataluña tiene cuotas de autogobierno que le han permitido recuperar en gran parte su lengua –y emplearla normalmente en el sistema educativo y en la vida pública–, así como algunas de sus leyes y costumbres. En estos momentos, sin embargo, como minoría cultural sin poder político independiente, tiene que hacer frente tanto a la mundialización general de nuestro tiempo como a la hegemonía de las organizaciones supraestatales que, como la Unión Europea, no reconocen oficialmente las naciones sin Estado. Muchos otros factores, como su baja natalidad, la inmigración masiva llegada desde mediados del siglo XX y la poca sensibilidad existente en el conjunto del Estado español para reconocer un mayor grado de autonomía y el derecho al cultivo de la propia identidad, ponen constantemente en peligro la supervivencia de la nación catalana en cuanto tal. El tiempo dirá si tal supervivencia es posible, aunque es bien cierto que ninguna nación pervive en el inmovilismo, sino integrando a quienes acaban de llegar y adaptando los nuevos parámetros sociales que traen los tiempos cambiantes.

Según las leyes vigentes, Cataluña –como las restantes Comunidades Autónomas en que se ha organizado el Estado español– tiene “plenas competencias” en educación, lo que le permite administrar el sistema educativo de su territorio con un cierto margen de autonomía.<sup>7</sup> Esta autonomía se manifiesta, entre otras cosas, en la posibilidad de desarrollar un currículo escolar propio –en el cual está integrado el plan de estudios estatal común– y de tomar iniciativas respecto de su implementación y evaluación. El trabajo sobre la identificación de las competencias básicas y su evaluación puede situarse en este marco de iniciativas propias.

Cataluña cuenta ya con el estudio realizado en colaboración con las Comunidades de las Islas Baleares y las Islas Canarias, en el marco de la FREREF (Fundación Regional

Europea para la Investigación, la Educación y la Formación), que permitió identificar las competencias básicas correspondientes al término de la escolaridad obligatoria (16 años) en los ámbitos lingüístico, matemático, tecnocientífico, social y laboral.<sup>8</sup> Posteriormente las competencias identificadas fueron graduadas a lo largo de los distintos niveles de la educación primaria y secundaria, además de someterlas a una nueva revisión y agrupación en estructuras más generales.<sup>9</sup> Añádase que durante este año se espera tener los resultados del trabajo ya iniciado para identificar las competencias básicas en los ámbitos siguientes: uso de las tecnologías de la información y la comunicación, enseñanzas artísticas y educación física. En el cuadro 1, ubicado al final de este artículo, se presentan en su formulación más general, sin gradación entre primaria y secundaria, las competencias ya identificadas correspondientes a los ámbitos tratados.

Una característica particular del procedimiento seguido en Cataluña para la identificación de las competencias básicas ha sido la de haber consultado a las principales organizaciones sociales relacionadas con la educación y no sólo a los docentes o expertos pedagógicos. Se partió del principio de que es la sociedad en su conjunto la que debe determinar las metas básicas de la educación obligatoria, en su doble carácter de responsable y receptora de los resultados del sistema educativo, y sólo en la gradación de las competencias identificadas se dio lugar de manera exclusiva a la opinión de docentes y expertos.

La identificación de las competencias básicas ha tenido consecuencias directas sobre la política educativa catalana, hasta el punto de haberse convertido en una de sus líneas directrices. La administración educativa catalana inició en 2001 un programa de evaluación de las competencias básicas de todo su alumnado del 4º grado de la enseñanza primaria (10 años), que al año siguiente tuvo su continuidad con el alumnado del 2º año de la enseñanza secundaria obligatoria (14 años).

Este programa tiene la triple dimensión de ser a la vez un programa de evaluación externa e interna de los establecimientos escolares y asimismo de todo el sistema educativo en su conjunto. El hecho de que las pruebas referidas a las competencias básicas hayan sido elaboradas por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña, al igual que los criterios de evaluación y las instrucciones para su aplicación a los alumnos, sumado a que los centros escolares debían introducir sus resultados en una base de datos de la misma administración –con lo cual ésta tiene conocimiento inmediato de los mismos de manera individualizada– permite comprender hasta qué punto se trata de una evaluación externa de los establecimientos educativos.

Pero la aplicación de las pruebas y su calificación son llevadas a cabo por los propios centros escolares, que podrán entonces comparar sus resultados con los parámetros generales del sistema y así llevar a cabo un proceso de revisión interna que les permita identificar sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Los resultados de las pruebas no tienen consecuencias para la calificación de los alumnos. Los establecimientos educativos, por su parte, tienen la

garantía de la administración de que sus resultados no serán publicados. De este modo, a diferencia de lo que sucede en otros países (Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña), no se establecen listas ordinales de las escuelas: la mejora ha de producirse por iniciativa de cada escuela sobre la base de un proyecto de evaluación interna, si bien habrá una intervención de la inspección educativa para dinamizar ese proceso.

El Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo tiene a su cargo la evaluación del conjunto del sistema, mediante la aplicación externa de las pruebas y su correspondiente valoración a una muestra representativa de establecimientos escolares. Los datos obtenidos en esa muestra permiten determinar los parámetros generales del sistema en cada una de las competencias básicas evaluadas, parámetros que se presentan de manera diferenciada según el tamaño de la población y el nivel socioeconómico de los centros. De este modo, cada escuela puede compararse con otras de iguales características dentro del conjunto de Cataluña.

Este programa de evaluación de competencias básicas es inédito en la totalidad del Estado español y constituye una experiencia valiosa para introducir progresivamente la cultura de la evaluación en los centros de enseñanza primaria y secundaria de un país que no cuenta con gran tradición al respecto, por lo que todavía se encuentra cierta aprensión entre los docentes y los directivos escolares frente a sus eventuales consecuencias. En la normativa legal vigente no existe ningún tipo de evaluación externa de los resultados escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. Como ya se ha dicho, los resultados de estas pruebas no tienen efecto sobre las calificaciones de los alumnos, puesto que no abarcan el conjunto del currículo escolar sino sólo una selección de las competencias básicas que se considera deseable que todo alumno domine. La reiteración anual de estas evaluaciones –y de las que en el futuro puedan establecerse para otros cursos– permitirá contar con referentes que muestren los avances y retrocesos en los campos tratados.

Los resultados de la evaluación de las competencias básicas se añaden a los obtenidos en otros programas evaluativos de carácter estatal e internacional en los que Cataluña participa, ya sea como parte integrante del Estado español (por ejemplo, en el programa PISA de la OCDE), ya como entidad autónoma (por ejemplo, en el programa SITES-2 de la IEA). De los análisis y correspondientes comparaciones de los resultados, se obtiene información amplia y suficiente para hacer un diagnóstico del sistema educativo, en base al cual pueden tomarse decisiones fundamentadas para encarar su optimización o eventual reforma. La calidad de la educación es una meta que nunca podrá alcanzarse plenamente, pero hacia la cual hay que encaminar los esfuerzos de todos los sectores de la comunidad educativa.

## En fin...

Como se indicaba al principio, nuestras sociedades expresan las contradicciones existentes entre las metas emergentes y las tradicionalmente consolidadas, hecho que puede considerarse como equivalente a la confrontación de teorías y modelos en el campo científico, a la que se refirió Kuhn.<sup>10</sup> Sin embargo, nos inclinamos por el optimismo, siempre y cuando no se oiga solamente la voz de los más fuertes y siempre y cuando, desde el diálogo y la colaboración, las pequeñas comunidades puedan mantener su personalidad y unir su aporte al esfuerzo conjunto de la sociedad próxima y lejana. Aquí hemos presentado una muestra de la contribución pedagógica de Cataluña, que puede servir de referencia para otras naciones, con o sin Estado. Sin pensar que siempre sea válida la afirmación *small is beautiful*, sin duda es una perspectiva a tener presente si no queremos ser engullidos por el simple principio de que “el pez grande se come al chico”, que supondría el exclusivo imperio de la ley de la selva.

CUADRO 1. Relación de competencias generales al término de la escolaridad obligatoria

AMBITO LINGÜISTICO					
Dimensión: hablar y escuchar		Dimensión: leer		Dimensión: escribir	
1.	Expresar y comprender las ideas, los sentimientos y las necesidades.	6.	Poner en práctica las destrezas necesarias para una correcta lectura expresiva.	10.	Escribir las palabras correctamente.
2.	Ajustar el habla a las características de la situación comunicativa.	7.	Comprender lo que se lee.	11.	Comprender un texto correctamente escrito.
3.	Emplear formas de discurso diversas en la comunicación.	8.	Leer textos de tipología diversa.	12.	Escribir textos de tipología diversa.
4.	Implicarse activamente en la conversación y adoptar una actitud dialogante.	9.	Implicarse activamente en la lectura.	13.	Implicarse activamente en la escritura.
5.	Aprender a hablar diversas lenguas y valorar su uso y su dominio.				
AMBITO MATEMATICO					
Dimensión: números y cálculo		Dimensión: resolución de problemas		Dimensión: medidas	
1.	Usar e interpretar el lenguaje matemático en la descripción de situaciones próximas y valorar críticamente la información obtenida.	5.	Planificar y utilizar estrategias para afrontar situaciones problemáticas, mostrando seguridad y confianza en las propias capacidades.	9.	Medir de una manera directa las magnitudes fundamentales, usando los instrumentos adecuados y las unidades pertinentes a cada situación.
2.	Aplicar las operaciones aritméticas para tratar aspectos cuantitativos de la realidad, valorando la necesidad de resultados exactos o aproximados.	6.	Presentar de una manera clara, ordenada y argumentada el proceso seguido y las soluciones obtenidas al resolver un problema.	10.	Hacer estimaciones razonables de las magnitudes más usuales y valorar críticamente los resultados de las medidas realizadas.
3.	Decidir el método adecuado de cálculo (mental, algorítmico, medios tecnológicos...) ante una situación dada y aplicarlo de manera eficiente.	7.	Resolver problemas que impliquen cálculos percentuales (de IVA, de tipo de interés, etc.) relacionados con la administración de rentas propias.	11.	Usar los métodos elementales de cálculo de distancias, perímetros, superficies y volúmenes en situaciones que lo requieran.
4.	Aplicar la proporcionalidad directa o inversa para resolver situaciones próximas que lo requieran.	8.	Integrar los conocimientos matemáticos con los de otras materias para comprender y resolver situaciones.		
Dimensión: geometría		Dimensión: tratamiento de la información		Dimensión: azar	
12.	Emplear el conocimiento de las formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas que lo requieran.	14.	Interpretar y presentar información a partir del uso de tablas, gráficos y parámetros estadísticos y valorar su utilidad en la sociedad.	15.	Reconocer situaciones y fenómenos próximos en los que interviene la probabilidad y ser capaz de hacer predicciones razonables.
13.	Utilizar sistemas convencionales de representación espacial (maquetas, planos, mapas...) para obtener o comunicar información relativa al espacio físico.				

AMBITO TECNOCIENTIFICO		
Dimensión: conocimiento de objetos cotidianos	Dimensión: procesos tecnológicos	Dimensión: consumo
1. Conocer y evaluar los factores de riesgo derivados del uso de diferentes máquinas y artefactos domésticos y las maneras de protección correspondientes. 2. Recopilar información y aplicar conocimientos básicos de tecnología para resolver problemas sencillos.	3. Conocer las razones de la posible peligrosidad de algunos productos químicos habituales en el hogar. 4. Explicar con criterios científicos algunos de los cambios destacables que tienen lugar en la naturaleza. 5. Conocer los elementos básicos que componen una máquina para captar la energía, para transformarla y para producir trabajo útil.	6. Valorar la relación calidad/precio/necesidad de consumo.
Dimensión: medio ambiente	Dimensión: salud	
7. Establecer las características y la composición básica de algunos materiales y valorar las posibilidades de reciclaje. 8. Conocer las principales energías renovables. 9. Comprender cómo interactúan los seres vivos entre sí y con el medio, y valorar el impacto de la acción humana sobre la naturaleza.	10. Conocer los métodos de prevención de ciertas enfermedades y los efectos nocivos de algunas sustancias. 11. Distinguir y valorar aspectos fundamentales de la sexualidad humana. 12. Conocer los aspectos básicos de una alimentación adecuada y valorar su importancia para la salud.	
AMBITO SOCIAL		
Dimensión: habilidades sociales y autonomía	Dimensión: sociedad y ciudadanía	Dimensión: pensamiento social
1. Escuchar de manera interesada y tener una actitud dialogante. 2. Valorar positivamente el establecimiento de relaciones amistosas y complacientes con otras personas. 3. Conocerse a sí mismo. 4. Mostrar una actitud positiva ante la vida. 5. Prevenir situaciones problemáticas de la vida cotidiana. 6. Tener el hábito de solucionar los problemas autónomamente. 7. Trabajar en equipo. 8. Tomar decisiones.	9. Identificar las características básicas de una sociedad. 10. Relacionarse y convivir de manera participativa en una sociedad democrática, plural y cambiante. 11. Comportarse adecuadamente según los lugares y momentos. 12. Respetar y defender el patrimonio cultural propio, histórico-artístico y ambiental.	13. Aceptar el hecho de que puede haber puntos de vista diferentes sobre un mismo hecho, fenómeno o problema. 14. Captar intenciones, causas y consecuencias para explicar hechos y problemas sociales. 15. Utilizar la crítica como instrumento positivo.



Dimensión: espacio y tiempo		
16. Orientarse en el espacio.		
17. Describir elementos geográficos del espacio próximo y lejano.		
18. Conocer los momentos clave de la historia.		
AMBITO LABORAL		
Dimensión: habilidades personales y selección del lugar de trabajo	Dimensión: derechos y deberes	Dimensión: calidad
1. Conocer y valorar las propias habilidades frente al mundo laboral.	6. Conocer los derechos y deberes de los trabajadores.	8. Reconocer y valorar el trabajo bien hecho.
2. Saber leer las ofertas de trabajo.	7. Conocer las normas de higiene y seguridad laboral.	9. Conocer la forma de presentar una tarea bien terminada.
3. Redactar textos para postular a un puesto de trabajo ( <i>curriculum vitae</i> ).		10. Valorar las innovaciones que puedan mejorar la realización de un trabajo.
4. Saber presentarse al ir a buscar trabajo.		
5. Analizar las condiciones laborales.		
Dimensión: evaluación:		
11. Evaluar el propio trabajo.	13. Valorar la proyección de las propias metas profesionales a medio y largo plazo.	
12. Evaluar el trabajo realizado en equipo.		

## Notas

1. Cabe señalar que, en general, los estados-nación no aceptan fácilmente el concepto de “estados plurinacionales”, porque ello se opone a la coincidencia territorial y cultural de nación y Estado. A lo sumo suelen aceptar la expresión “Estado plural” o “nación plural” para referirse a una diversidad cultural interior, que siempre considerarán limitada.
2. En su obra *La sociedad abierta y sus enemigos*, Popper escribía: “La idea de que existen unidades naturales como las naciones o los grupos lingüísticos y raciales es enteramente ficticia. El intento de ver el Estado como una unidad ‘natural’ conduce al principio del Estado nacional y a las ficciones románticas del nacionalismo, el racismo y el tribalismo” (Barcelona, Paidós, 1981, cap. IX, n° 7).
3. De nuevo podemos citar el caso de la Unión Europea donde, por ejemplo, son lenguas oficiales todas las que representan a un Estado, aunque éste sea pequeño, mientras otras –como el catalán– que tienen más hablantes que algunas oficiales no están reconocidas por carecer, precisamente, de poder político estatal.
4. Amin Maalouf alude explícitamente a la dualidad que comporta la mundialización en frases como las siguientes: “[...] porque la mundialización nos lleva, en un mismo movimiento, hacia dos realidades opuestas, una favorable y otra desfavorable, a mi entender: la universalidad y la uniformidad. Dos caminos que se muestran tan inseparables e indiferenciados que parecen el mismo camino. Hasta el punto que es lícito preguntarse si uno no es simplemente la cara presentable del otro” (*Les identités meurtrières* [Las identidades que matan], cap. III, 3), París: Grasset, 1998. Existe una edición en catalán: *Les identitats que maten*, Barcelona, Edicions La Campana, 1999.
5. Cabe pensar que el desarrollo de la tecnología permitirá en un futuro próximo que cada uno se exprese en su lengua materna y que los interlocutores reciban la traducción de manera automática (y recíprocamente), pero aunque así fuera –y sin entrar a analizar las posibilidades reales de tal avance tecnológico–, es bien seguro que las lenguas sin poder político y/o económico quedarían marginadas del proceso.
6. La OCDE, en colaboración con el Departamento de Educación de los EE.UU. y la Oficina Federal Suiza de Estadística, lleva a cabo un proyecto de identificación de las competencias básicas que ya ha dado sus primeros frutos (D. Simone y L. Hersh, *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, Wisconsin, Hogrefe y Huber, 2001). Su último estudio PISA sobre lectura, matemáticas y ciencias se centró en las capacidades de los estudiantes para aplicar sus conocimientos y destrezas en esas áreas.
7. De acuerdo con la Constitución española de 1978, el gobierno del Estado, a través de su Ministerio de Educación, se reserva una serie de atribuciones cuyos límites son siempre difíciles de definir. Así, además de regular las condiciones de obtención, otorgamiento y homologación de títulos académicos y profesionales, le corresponde dictaminar sobre “las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución”, que hace referencia al “derecho a la educación”. La identificación de lo que realmente debería considerarse básico es motivo permanente de polémica entre el gobierno del Estado y los de las Comunidades Autónomas, hasta el punto de que con frecuencia se debe recurrir al Tribunal Constitucional para dirimir los conflictos. La distinta sensibilidad que manifiestan los diferentes gobiernos hacia la autonomía constituye un factor determinante en este terreno.
8. Una síntesis del trabajo realizado puede verse en: Jaume Sarramona, “Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria”, *Revista de Educación* (Madrid), n° 322, 2000, págs. 255-288. Existe una versión en CD publicada en cuatro lenguas en el año 2001 por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que recoge la investigación completa.
9. Véase el capítulo dedicado al trabajo coordinado por Joana Noguera en: Conferencia Nacional de Educación 2000, *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*, Sección VII, Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2002. También en la web: [www.gencat.es/cne](http://www.gencat.es/cne).
10. *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1971.

*Versión original: inglés*

*Edgar Krull (Estonia)*

Es catedrático de pedagogía y director del departamento de educación general en la Universidad de Tartu. Posee un doctorado en pedagogía (1987). Los principales cursos que imparte son sobre psicología educativa, elaboración de planes y programas de estudios, y evaluación de aptitudes para la enseñanza. Su ámbito principal de investigación es la evolución profesional de los docentes. Correo electrónico: ekrull@ut.ee

## PERFILES DE EDUCADORES

### HILDA TABA

**(1902-1967)**

*Edgar Krull*

Si bien Ernest Hemingway afirmó una vez que en cada puerto del mundo se encuentra por lo menos un estonio, la existencia y los logros de eminentes personalidades procedentes de esta nación, cuya población asciende a un millón de habitantes, no suelen estar asociados a su país de origen en la mente de sus colegas extranjeros. En este sentido, Hilda Taba no es una excepción. Es conocida en el mundo entero como una destacada pedagoga norteamericana, especialista en currículos y programas de estudios, pero muy pocos saben que nació, se crió y estudió en Estonia. Quizá sea más sorprendente aún el hecho de que Taba, quien figura entre los mejores pedagogos del siglo XX y cuya labor académica culminó con la publicación de la monografía sobre la teoría y la práctica de la elaboración de currículos y programas de estudios, *Curriculum Development* (1962), permaneció desconocida en su país de origen durante decenios. Por tanto, aunque en los años sesenta el método de Taba para elaborar dichos planes se difundió en todo el mundo, y su monografía pasó a ocupar un lugar respetable en los estantes de las bibliotecas europeas especializadas en educación, los pedagogos estonios no descubrieron sus ideas hasta fines de los años ochenta.

Las circunstancias descritas antes son uno de los numerosos aspectos paradójicos de la vida de Taba, que obviamente ejercieron una gran influencia en su carrera científica y dieron un matiz excepcional a sus principios educativos. Otro factor que sin duda alguna desempeñó un papel decisivo en la formación de su pensamiento teórico fue el choque entre las tradiciones educativas alemanas y norteamericanas que experimentó durante sus estudios de pedagogía. Por ejemplo, la preparación que recibió en la Universidad de Tartu estaba claramente orientada hacia la didáctica alemana y la filosofía educativa.<sup>1</sup> Sin embargo, los

estudios de posgrado que cursó ulteriormente en los Estados Unidos estaban muy influidos por las ideas de la *progressive education*, la educación activa, que admiraba y que pasó a ser una piedra angular de su teoría educativa.

No se sabe si Taba había soñado con continuar su carrera universitaria en los Estados Unidos o regresar a Estonia una vez terminados sus estudios de posgrado en el extranjero. No obstante, el hecho de que presentara su candidatura para una cátedra de pedagogía en la Universidad de Tartu en 1931 parece indicar que tenía la intención de vincular su carrera profesional y su vida a Estonia. Esos planes no se realizaron, ya que no fue seleccionada para el puesto. Lo más increíble es que en Estonia no pudo encontrar otro empleo a la altura de sus calificaciones. Por tanto, la autora de la tesis doctoral *The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought* [La dinámica de la educación: metodología basada en el concepto de educación activa] (1932), quien más tarde obtuvo un amplio reconocimiento por parte de los pedagogos, decidió regresar a los Estados Unidos. Este cambio imprevisto en sus planes y el traslado que siguió, entrañaron grandes dificultades para Taba, quien estuvo sumida en la pobreza al principio de su carrera. La trayectoria de Hilda Taba hacia la excelencia se debió en parte a la suerte, a su gran ambición y a las condiciones favorables para la investigación educativa en los Estados Unidos, y llegó a ser una de las más brillantes estrellas de la constelación educativa en los años sesenta. Hoy en día, su labor en el ámbito de la elaboración de currículos y programas de estudios, junto con la de Ralph W. Tyler, forma parte de los clásicos de la pedagogía. Varios autores contemporáneos siguen refiriéndose frecuentemente a las ideas de Hilda Taba y, en lo relativo a las teorías y los métodos de preparación de currículos, fundamentan su labor en los conceptos que ella formuló hace decenios (véanse, por ejemplo, los artículos en manuales publicados por Shaver, 1991; Leawy, 1991; en revistas académicas publicadas por Klarin, 1992; Fraenkel, 1994; y Parry *et al.*, 2000). La base de datos ERIC contiene más de 100 artículos y monografías recientes que mencionan la labor de Taba. Además, las innúmeras referencias a su nombre y a sus ideas educativas en Internet son pruebas adicionales de que su contribución académica en el ámbito de la educación tiene un valor duradero.

El artículo conmemorativo escrito por Elizabeth H. Brady (1992) contiene algunas ideas sobre la personalidad de Hilda Taba. La autora, que fue una de sus compañeras de trabajo más cercanas en la época de los proyectos educativos intergrupos (1945-1951), escribió: “Taba era muy dinámica, entusiasta, activa, aparentemente incansable; llevaba un ritmo de vida que a veces conducía a malentendidos y solía agotar a sus amigos y su equipo. Era de estatura

pequeña, tanto en su actitud como en su modo de vestir denotaba gallardía y siempre estaba dispuesta a emprender algo nuevo” (Brady, 1992, pág. 9).

## **Infancia y estudios universitarios de Hilda Taba**

Hilda Taba nació el 7 de diciembre de 1902 en Kooraste, una aldea del actual condado de Põlva, en el sureste de Estonia. Era la mayor de los nueve hijos de Robert Taba, un maestro. Hilda fue primero a la escuela donde trabajaba su padre y luego a la de la parroquia local.

En 1921, tras diplomarse en el colegio de niñas de Võru, decidió convertirse en maestra de escuela. En otoño del mismo año, Hilda aprobó el examen final y se graduó como maestra de primaria en el seminario didáctico de Tartu. No obstante, en lugar de empezar a trabajar en una escuela primaria, se matriculó en economía en la Universidad de Tartu. Sin embargo, la economía no le atraía mucho y el año siguiente presentó su candidatura para ingresar a la Facultad de Filosofía, donde se especializó en historia y educación. Como el sueldo de maestro de escuela de su padre no le permitía mantener una familia numerosa y financiar al mismo tiempo los estudios de Hilda, su principal actividad y fuente de ingresos eran las clases particulares, que daba después de la universidad a jóvenes estudiantes. En su tesis doctoral, una dedicatoria dirigida a Maria Raudsepp, alumna a la que dio clases durante sus estudios universitarios en Tartu, recuerda este aspecto de la biografía de Taba.

Tras graduarse en la Universidad de Tartu en 1926, tuvo la oportunidad de cursar sus estudios de posgrado en los Estados Unidos, gracias a una beca concedida por la Fundación Rockefeller. El excelente conocimiento de los temas educativos que había adquirido en la Universidad de Tartu le permitió terminar en un año su maestría en el Bryn Mawr College. Durante sus estudios en dicha institución, empezó a visitar escuelas de educación activa y se interesó en el funcionamiento del Plan Dalton (Klarin, 1989). Mientras estudiaba la literatura educativa norteamericana, descubrió *Fundamentals of education* (1921), de Boyd H. Bode (1873-1953), autor y pedagogo estadounidense muy conocido en aquella época. El enfoque de Bode entusiasmó a Taba, quien se fue interesando cada vez más en la filosofía de la educación activa. Lo que le gustaba de ese enfoque educativo era sobre todo su carácter flexible, innovador y centrado en el niño.

En 1927 presentó la candidatura para un doctorado en filosofía educativa en la Universidad de Columbia. En los cinco años universitarios que siguieron, conoció a numerosos científicos norteamericanos de renombre mundial, entre ellos al psicólogo E.L. Thorndike (1874-1949), al pedagogo e historiador P. Monroe (1869-1947), al sociólogo G.C.

Gounts, y a C. Washburne (1889-1968), fundador del Plan Winnetka. No obstante, la persona que mayor influencia ejerció en las teorías educativas de Hilda Taba fue John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo mundialmente famoso, uno de los iniciadores del movimiento de educación activa, a cuyas conferencias asistió y cuyos escritos estudió en detalle (Isham, 1982; Taba, 1932, pág. vii). El tutor más importante de su labor doctoral fue William H. Kilpatrick (1871-1965), uno de los colegas de John Dewey, conocido en la historia de la educación como el creador del método de proyecto. Kilpatrick concluyó el prólogo de la tesis de Taba con las siguientes palabras: “muy difícil de complacer y muy entendido ha de ser el lector que no termine este libro con un sentimiento de profundo agradecimiento por la gran competencia de la autora” (Kilpatrick, 1932). Esta apreciación del trabajo de Hilda Taba era pertinente y fue confirmada unos cincuenta años más tarde con la reimpresión de la monografía por Telegraph Books en 1980.

En 1931, una vez terminada su tesis doctoral, Hilda regresó a Estonia con la intención de presentar su candidatura para la cátedra que la muerte prematura de Peeter Põld, su antiguo profesor de pedagogía en la Universidad de Tartu, había dejado vacante. Para su gran desilusión, Taba no fue seleccionada. Aunque consiguió un empleo en una facultad de economía en Estonia, poco después decidió volver a los Estados Unidos.

### **La carrera científica de Hilda Taba en los Estados Unidos**

A su regreso a los Estados Unidos, Hilda Taba experimentó serias dificultades. Al principio, no encontró ningún empleo que correspondiera a sus calificaciones y, por tanto, tuvo que aceptar trabajos ocasionales. Más tarde, fue contratada por una familia norteamericana adinerada para dar clases particulares a sus hijos, actividad a la que se había acostumbrado en Estonia. Además, su permanencia en los Estados Unidos se complicó porque no poseía la ciudadanía norteamericana y vivía con la amenaza permanente de ser expulsada por el Departamento de Inmigración. Finalmente, en 1933, obtuvo un puesto como profesora de alemán y más tarde fue designada directora de currículo en la Dalton School<sup>2</sup> (Ohio).

Cabe señalar que el ingreso de Hilda Taba a la investigación pedagógica se debió a un azar afortunado. Fue contratada en el momento preciso en que se iniciaba un estudio de ocho años<sup>3</sup> activamente patrocinado por la Dalton School. La participación de Taba en esa investigación le permitió conocer a Ralph Tyler, que era jefe del equipo de evaluación sobre el terreno en el marco del estudio.

A Tyler le asombró la dedicación de Hilda a la investigación científica y su perfecta comprensión de los procesos educativos, y la contrató para que formara parte del equipo de evaluación (con base en la Universidad de Ohio) como coordinadora de los currículos del área social. En 1939, cuando el equipo de evaluación fue trasladado a la Universidad de Chicago, fue nombrada directora del laboratorio de currículos y programas de estudios, que dirigió hasta 1945.

Hacia mediados de los años cuarenta, ya era una investigadora competente y ampliamente reconocida. Inició, ideó y dirigió varios proyectos de investigación centrados en dos temas principales: la enseñanza entre grupos (1945-1951) y la reorganización y preparación de los currículos del área social en California (1951-1967). Hilda Taba desempeñó asimismo la función de asesora en numerosas instituciones locales y distritos escolares, y participó en seminarios de la UNESCO en París y Brasil (Harshbarger, 1978).

#### ESTUDIOS EN EL AMBITO DE LA ENSEÑANZA ENTRE GRUPOS

Después de la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza entre grupos pasó a ser un tema de actualidad en los Estados Unidos. La reorganización de la industria norteamericana en función de las necesidades de la guerra había entrañado una importante migración de la mano de obra desde las zonas rurales hacia las ciudades. Por consiguiente, se produjeron importantes cambios en el modo de vida de la población y en la composición de sus núcleos urbanos, cambios que originaron cada vez más tensiones. En 1944, Detroit fue el escenario de disturbios interraciales bastante graves. Fue la gota que colmó el vaso y, en respuesta a esos acontecimientos, se crearon más de 400 organizaciones públicas en los Estados Unidos (Klarin, 1989). El grupo de investigación de Taba presentó al Consejo Norteamericano de Educación una de las numerosas propuestas encaminadas a la búsqueda de soluciones para fomentar la tolerancia entre los estudiantes de diferentes orígenes étnicos y culturales. El proyecto de enseñanza entre grupos fue aceptado e iniciado en Nueva York en 1945, bajo la dirección de Hilda Taba. El éxito de ese proyecto experimental condujo al establecimiento del Centro de Enseñanza entre grupos en la Universidad de Chicago, también dirigido por ella (1948-1951).

El estudio empezó por una amplia investigación sobre las causas sociopsicológicas de las tensiones entre grupos y concluyó con la aprobación de currículos destinados a desarrollar la tolerancia entre los diferentes grupos de estudiantes. Esos currículos estaban centrados en cuatro temas relacionados con la vida social ubicados en la raíz de la formación de

estereotipos y prejuicios: 1) diferencias en los estilos de vida familiar; 2) diferencias en los estilos de vida de las comunidades; 3) ignorancia de la cultura norteamericana; y 4) dificultades para la instauración de relaciones pacíficas entre las personas (Taba *et al.*, 1952). Para contribuir a mejorar los conocimientos, el entendimiento y los comportamientos en esas distintas esferas de la vida, se elaboraron programas educativos especiales. Por ejemplo, el programa educativo encaminado a mejorar las relaciones personales enseñaba a los niños a resolver los conflictos sin recurrir a la violencia. Con la perspectiva de hoy, la enseñanza entre grupos puede considerarse precursora de la educación intercultural o multicultural. Si se examina más detenidamente la labor de Taba en materia de enseñanza entre grupos, es difícil estar en desacuerdo con el comentario de Elizabeth Brady según el cual una de las “contribuciones más importantes de Taba fue reconocer que las ciencias sociales podían constituir una sólida base para la educación, con la sociología, la pedagogía social y la antropología cultural en particular porque esclarecen cuestiones relacionadas con la educación sobre las relaciones humanas” (Brady, 1992, pág. 8).

#### ELABORACION DE CURRICULOS PARA LAS AREAS SOCIALES

El segundo y último período de la carrera científica independiente de Hilda Taba comenzó en 1951, al aceptar una propuesta de reorganización y elaboración de currículos para las áreas sociales en el condado de Contra Costa, situado en la región de la bahía de San Francisco. Al mismo tiempo fue nombrada profesora titular de pedagogía en la San Francisco State University. Durante ese período, sus competencias en los ámbitos de la elaboración de planes de estudios, la enseñanza entre grupos y la concepción de procesos cognitivos le valieron un reconocimiento internacional.

Mary Durkin (1993, pág. ix), ex coordinadora de currículos para las áreas sociales para el condado, describe el principio de la investigación de Taba y su personalidad en los siguientes términos:

Fue una coincidencia afortunada que la Dra. Hilda Taba se incorporara al equipo de San Francisco en el momento en que el director de currículo del Departamento de Educación del condado de Contra Costa buscaba un asesor cuyo modo de pensar fuera compatible con el de su equipo para preparar una guía pedagógica sobre estudios sociales.

El Consejo de Educación de Contra Costa concedió bastante tiempo a Taba, ya que no determinó una fecha tope para la publicación del trabajo. Se dedicaron siete años a la preparación de las guías y de dos estudios sobre el modo de reflexionar de los niños. Este



proceso incluyó conferencias con especialistas en contenidos, talleres de formación continua, así como la redacción, evaluación y corrección de las guías.

A su vez, Taba (1962, pág. 482) analizó los problemas relacionados con los currículos de estudios sociales y los motivos para escoger una estrategia específica de elaboración. A su entender,

el análisis de los problemas requería una reforma de los currículos. Para efectuarla, los planificadores de programas educativos del condado, en colaboración con los directores de escuelas, concibieron un método. De este análisis se desprendía que, durante años, los esfuerzos habituales (institutos, conferencias, obligación de asistir a las clases universitarias) habían dado lugar a pocas mejoras en los currículos y no permitían esperar una reforma de su estructura. Además, desde que los funcionarios del condado se encargaban de elaborar guías sobre la preparación de currículos y módulos, los docentes de distintos distritos tendían a considerar que el condado tenía una actitud autoritaria y resultaba difícil estimularlos para que mejoraran los programas. Por esos motivos, el equipo del condado buscaba un tipo de planteamiento en el que se partiera de la base, permitiendo así obtener una mayor participación en todo el proceso de reforma, y al mismo tiempo mejorar las relaciones humanas entre las escuelas y la oficina del condado.

Al principio el estudio se centró esencialmente en la definición y en el análisis de los problemas con los que tropezaban los docentes en el campo de las ciencias sociales. Se pidió a los profesores que, tras identificar las discrepancias entre los currículos y los resultados esperados, crearan sus propios módulos de enseñanza. Ya que los docentes no poseían las competencias adecuadas para elaborar currículos, se organizaron seminarios y sesiones de asesoramiento. Al comienzo, los miembros del equipo de investigación eran quienes impartían este tipo de formación a los docentes que participaban. Más tarde, los funcionarios del condado fueron asumiendo esta tarea a medida que adquirían nuevas competencias mediante la formación organizada especialmente para ellos. Los docentes que elaboraban nuevos módulos empezaban por experimentarlos en el aula. Luego se efectuaba una revisión crítica de los módulos antes de someterlos nuevamente a prueba, esta vez con un mayor número de profesores. Este procedimiento se aplicaba repetidas veces, hasta que los resultados satisficieran las necesidades de los docentes en diferentes escuelas. Generalmente, el plan de estudios para un año completo comprendía entre cinco y ocho módulos.

Al principio del estudio, el equipo de investigación de Taba se encargó del planeamiento de las etapas y de los procedimientos generales de elaboración de currículos. Luego, al igual que para la formación de los docentes, los planificadores de programas educativos del condado asumieron esta función a medida que sus competencias fueron aumentando. Por consiguiente, el programa de investigación tenía por objeto la capacitación de todo el personal y la producción de modelos piloto de elaboración de currículos y planes de enseñanza (Taba, 1962, págs. 482-493).

El principal objetivo del estudio consistía en proponer un modelo flexible de renovación curricular basado en esfuerzos conjuntos de los docentes y los administradores educativos responsables. Es importante señalar que muchas ideas subyacentes en el modelo de Taba, como la noción de un currículo “en espiral”, las estrategias de enseñanza inductivas para la formulación de conceptos, los métodos de divulgación y aplicación, la organización de los contenidos en tres niveles –ideas clave, ideas y hechos organizativos– así como su estrategia general para desarrollar la reflexión mediante los currículos de ciencias sociales ejercieron una influencia considerable en los planificadores de la educación durante los años sesenta y al comienzo de los setenta. Muchos de los principios e ideas generales de Hilda Taba en este ámbito contribuyeron a la formación de las teorías actuales sobre los currículos y programas de estudios, y son numerosos los autores que se refieren a ellas.

En buena medida, las ideas de Taba pueden considerarse como una prolongación de los principios de Ralph Tyler, fundados sobre todo en la psicología, a los que ella confirió una naturaleza más pedagógica y práctica. Para demostrarlo, basta con reconsiderar el sentido y la naturaleza del planteamiento de Tyler (1969) en materia de elaboración de currículos: 1) establecer objetivos educativos; 2) seleccionar; 3) organizar experiencias de aprendizaje y 4) evaluar el logro de los objetivos. En su versión, Taba introdujo nociones de objetivos educativos múltiples y cuatro categorías de objetivos diferentes (conocimientos básicos, aptitudes para reflexionar, comportamientos y competencias académicas). Este enfoque permitió a Hilda Taba vincular estrategias de enseñanza específicas con cada categoría de objetivos. Desde este punto de vista, su clasificación de los objetivos educativos presenta similitudes con el sistema de Gagné (1985) sobre los resultados del aprendizaje y las condiciones de enseñanza que determinan los medios necesarios para obtener los resultados deseados. Asimismo, su clasificación muy elaborada de los objetivos educativos permitió a Taba dar a la noción de experiencias de aprendizaje de Tyler un sentido más específico y práctico, considerando por separado la selección y organización de contenidos educativos y las estrategias de enseñanza. Como dijo Hilda Taba en su manual pedagógico para estudios sociales elementales:

la selección y organización de contenidos aplica solamente uno de los cuatro tipos de objetivos, el de los conocimientos. La selección de contenidos no permite desarrollar las técnicas y aptitudes para reflexionar, modificar las pautas de comportamientos y sentimientos, o producir competencias académicas y sociales. Estos objetivos sólo pueden alcanzarse teniendo en cuenta la manera en que las experiencias de aprendizaje se planean y ejecutan en las aulas. [...] El logro de tres de las cuatro categorías de objetivos depende de la naturaleza de las experiencias de aprendizaje antes que de los contenidos” (Taba, 1967, pág. 11).

Hilda Taba falleció prematuramente el 6 de julio de 1967, en un momento en que difícilmente podían ser mayores su actividad intelectual y su influencia en los medios universitarios.

### **Algunas ideas filosóficas de Taba relativas a la elaboración de currículos**

En numerosos artículos especializados en inglés y estonio se presentan las ideas e investigaciones de Hilda Taba sobre áreas específicas de la educación. Sin embargo, existen menos escritos sobre sus principios e ideas generales en materia de investigación y educación, los cuales confirieron a su labor un carácter excepcional, inventivo y original. Muchas de las ideas que le valieron fama mundial siguieron desarrollándose y evolucionando a lo largo de su carrera. En un análisis preliminar y, por tanto, incompleto de su legado científico se mencionan por lo menos cuatro principios que parecen regir su punto de vista sobre la teoría y la elaboración de planes de estudios (Krull y Kurm, 1996, págs. 11-12):

1. Los procesos sociales, comprendida la socialización de los seres humanos, no son lineales y, en consecuencia, no pueden modelarse mediante un planeamiento lineal. En otros términos, el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad no pueden considerarse como procesos unilaterales mediante los que se establecen objetivos educativos y se determinan fines específicos a partir de un ideal educativo proclamado o imaginado por alguna autoridad.
2. La reestructuración de las instituciones sociales, incluidos los programas de estudios, será probablemente más eficaz si, en lugar del método clásico de reorganización administrativa -de la cúspide hacia la base-, se aplica un sistema de reforma bien cimentado y coordinado a partir de la base.
3. La preparación de nuevos programas de estudios es más eficaz cuando se funda en los principios de orientación democrática y distribución racional del trabajo. Se hace hincapié en una colaboración basada en las competencias, no en la administración.
4. La renovación de los planes de estudios no representa un esfuerzo a corto plazo sino un proceso largo, que puede durar años.

El principio según el cual los procesos sociales no son lineales es el más importante y probablemente haya regido toda la labor educativa de Hilda Taba. Ella ya había señalado en su tesis doctoral que “los fines y objetivos, como en la vida real, no suelen presentarse como unidades simples y fáciles de entender” (1932, pág. 142) y, por lo tanto, “un acto intencional debe interpretarse ante todo como el producto de una actividad anterior y no como una unidad

independiente que se inicia y se activa con algún fin u objeto que exige una actualización” (1932, pág. 143). Si se aplica este principio a la elaboración curricular, significa que sería ilusorio e imposible establecer objetivos educativos generales y rígidos de los cuales derivarían otros objetivos más específicos para un plan concreto. Los objetivos generales también pueden modificarse para adaptarse a las circunstancias reales, en cuyo caso dependen más o menos del contenido y naturaleza de la medida educativa prevista.

El segundo principio, según el cual el enfoque que parte de la base es más eficaz, propone la manera más adecuada de ayudar a las personas y las organizaciones sociales humanas a aceptar y adaptarse a nuevas situaciones e ideas. El punto de vista de Taba puede interpretarse a la luz del concepto de “conservadurismo dinámico” de Donald Schon (Schon, 1971), con el que se expresa la tendencia de los individuos y las organizaciones sociales a oponerse enérgicamente a los cambios que perturban o son contrarios a sus convicciones e interpretaciones, mediante la creación de estructuras y mecanismos destinados a obstaculizarlos. Los cambios esperados en la conciencia individual o social se producirán solamente si las personas o los grupos, sometidos a presiones para introducir dichos cambios, conservan o adquieren capacidades para aprender. Así, pues, esas transformaciones y el aprendizaje que suponen tendrán lugar más fácilmente y encontrarán menos oposición si, en lugar de ser impuestos por las instituciones centrales, se inician en la periferia para extenderse progresivamente a toda la estructura.

Los principios tercero y cuarto, derivados esencialmente de los dos primeros, hacen hincapié en la necesidad de dar una orientación democrática a los currículos y en el hecho de que se trata de un proceso a largo plazo. Son objeto de una explicación detallada en la guía para la preparación de planes de estudios sociales que se usa en Contra Costa (véase Taba, 1962, pág. 482-489).

El elemento más representativo de las ideas educativas de Hilda Taba probablemente fuera la capacidad para ver el bosque detrás de los árboles, demostrando su aptitud para distinguir entre lo esencial de lo superficial, entre lo importante y lo trivial. Nunca se dejaba engañar por el brillo aparente de una idea, aunque se tratara de las innovaciones educativas más avanzadas del momento, sino que siempre examinaba su función o valor educativo. El episodio reseñado en el artículo conmemorativo escrito por A. L. Costa y R. A. Loveall (2002) ilustra muy bien este aspecto del pensamiento de Taba. En los años sesenta, durante una visita a una prestigiosa universidad norteamericana, fue conducida a un centro informático donde se utilizaba una enorme computadora central para elaborar una de las primeras máquinas de enseñanza. No tardó en expresar su opinión acerca del valor de esa iniciativa, que era bastante

decepcionante: “Máquina de un millón de dólares, idea de diez centavos” (Costa y Loveall, 2002, pág. 61).

## **Algunos comentarios a manera de conclusión**

Según reza el refrán, nadie es profeta en su tierra. Hilda Taba no fue una excepción y sólo veinte años después de su muerte empezó a ser conocida y reconocida como destacada pedagoga en su país natal. Su talento educativo floreció en los Estados Unidos, donde se la considera realmente una de las mejores pedagogas norteamericanas. En Estonia, sólo se conoce un artículo sobre las “tendencias dominantes en la educación norteamericana” (Taba, 1931) que fue publicado en 1931 en la revista de educación *Kasvatus*. Los pedagogos estonios ignoraron la existencia de Hilda Taba durante muchos años. Cuando se hizo mundialmente famosa, la difusión de sus ideas en Estonia fue obstaculizada por el régimen soviético (de 1940 a 1991), que era hostil a toda idea educativa occidental. Como reparación de la injusticia que sufrió durante toda su vida, en la Universidad de Tartu se celebraron dos conferencias internacionales sobre currículos, con motivo de sus 90º y 100º aniversarios, en 1992 y 2002.

En el ámbito internacional, Hilda Taba se ha merecido el lugar que ocupa entre otros destacados pedagogos del siglo XX. Su legado científico es considerable en el campo de la filosofía educativa, de la enseñanza entre grupos y de la elaboración curricular, y ha realizado muchas contribuciones importantes y duraderas en el campo del conocimiento educativo. Muchas de sus ideas con respecto a la concepción de currículos, como la organización de los contenidos, la clasificación de los objetivos educativos y las estrategias inductivas de formulación y enseñanza de conceptos, forman ahora parte de la tradición viva de la pedagogía. Su método de enseñanza inductiva se ha incluido como prototipo en seis ediciones consecutivas de *Models of teaching* (Joyce, Weil y Calhoun, 2000). La personalidad de Hilda Taba y su asombrosa carrera académica en los Estados Unidos muestran claramente lo que puede llegar a producir la sinergia de un espíritu aventurero, del talento, la ambición, la tenacidad y la dedicación cuando se congregan en una sola persona.

## **Notes**

1. Esto se debió a la importante influencia intelectual y política de los terratenientes nobles alemanes, quienes se instalaron en Estonia a partir del siglo XIII. A pesar de la integración de Estonia al imperio ruso a comienzos del siglo XVIII, el predominio de la nobleza alemana en la vida pública duró hasta el principio de la Primera Guerra Mundial y sólo empezó a declinar tras la proclamación de la independencia de Estonia en 1918.

2. El Plan Dalton es un sistema educativo en el que los estudiantes aceptan mediante contratos personalizados el trabajo que se les asigna. En realidad, dichos contratos son tareas mensuales. Los estudiantes trabajan a su propio ritmo y no dependen de orientaciones precisas de sus profesores, aunque los consultan individualmente. El plan lleva el nombre del colegio de Dalton (Massachusetts) donde Helen Parkhurst lo ideó y, a partir de 1913, lo fue perfeccionando (Plan Dalton, 1993).
3. El estudio de ocho años fue una investigación a gran escala que se llevó a cabo en los Estados Unidos con objeto de comparar el rendimiento escolar de las 30 escuelas que basaban su labor en los principios de educación activa difundidos por John Dewey y William Kilpatrick con los resultados obtenidos por las escuelas que aplicaban programas y métodos convencionales (véase Lindgren, 1972, págs. 310-311).

### Principales libros escritos o coescritos por Hilda Taba

- Taba, H. 1932. *The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought* [La dinámica de la educación: metodología basada en la teoría de la educación activa]. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Taba, H. 1952. *Intergroup education in public schools* [La enseñanza entre grupos en las escuelas públicas]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H. 1955. *School culture* [Cultura escolar]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H. 1955. *With perspective on human relations: a study of peer group dynamics in an eighth grade* [Perspectiva sobre las relaciones humanas: estudio sobre la dinámica de grupo en un octavo grado]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice* [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Taba, H. 1966. *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children* [Estrategias de enseñanza y funcionamiento cognitivo entre los alumnos de escuelas primarias]. San Francisco, California: San Francisco State College. (Proyecto de investigación conjunto, n° 2404.)
- Taba, H. 1967. *Teacher handbook for elementary social studies* [Manual pedagógico para estudios sociales elementales]. Palo Alto, California: Addison-Wesley.
- Taba, H.; Elkins, D. 1950. *With focus on human relations* [Examen de las relaciones humanas]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H.; Brady, E.H.; Robinson, J.T. 1952. *Intergroup education in public schools* [La enseñanza entre grupos en las escuelas públicas]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H.; Levine, S.; Elzey, F.F. 1967. *Thinking in elementary school children* [La reflexión entre los alumnos de escuelas primarias]. San Francisco, California: San Francisco State College. (Proyecto de investigación conjunto, n° 1574).
- Taba, H., et al. 1949. *Curriculum in intergroup relation: secondary school* [Los planes de estudios en las relaciones entre grupos en la escuela secundaria]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H., et al. 1950. *Elementary curriculum in intergroup relations* [Los planes de estudios en las relaciones entre grupos en la escuela primaria]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H., et al. 1952. *Diagnosing human relations needs* [Determinar las necesidades de las relaciones humanas]. Washington, DC: American Council on Education.
- Taba, H., et al. 1955. *Diagnosing human relations needs* [Determinar las necesidades de las relaciones humanas]. Washington, DC: American Council on Education.
- Havinghurst, R.J.; Taba, H. 1949. *Adolescent character and personality* [Carácter y personalidad del adolescente]. Nueva York, NY: Wiley.

### Referencias y bibliografía

- Bode, B.H. 1921. *Fundamentals of education* [Principios fundamentales de educación]. Nueva York, NY: Macmillan.
- Brady, E.H. 1992. Hilda Taba as a prominent figure in educational science: her life and scientific career in the United States [Hilda Taba, figura destacada de las ciencias de la educación: su vida y su carrera científica en los Estados Unidos]. En: *Jubilee Conference Hilda Taba-90: invited addresses and reports*, págs. 7-14. Tartu, Estonia: Universidad de Tartu.
- Costa, A.L.; Loveall, R.A. 2002. The legacy of Hilda Taba [El legado de Hilda Taba]. *Journal of curriculum and supervision* (Alexandria, Virginia), Vol. 18, N° 1, págs. 56-62.
- El Plan Dalton. 1993. En: *New Grolier Multimedia Encyclopedia – Release 6*. Novato, California: Grolier Electronic Publishing, Inc.
- Durkin, M.C. 1993. *Thinking through class discussion* [La reflexión mediante los debates en el aula]. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing.

- Fraenkel, J.R. 1994. The evolution of the Taba curriculum development project [La evolución del proyecto de Taba sobre la elaboración de planes de estudios]. *The social studies* (Washington, DC), Vol. 85, n° 4, págs. 149-159.
- Gagné, R.M. 1985. *The cognitive psychology of school learning* [Psicología cognitiva del aprendizaje escolar], cuarta edición. Boston, Massachusetts: Little, Brown & Co.
- Harshbarger, M. 1978. Taba, H. *En: Biographical dictionary of American educators*. Publicado por F. Ohles, Vol. 3. West Port, Connecticut: Greenwood Press.
- Isham, M.M. 1982. Taba, H. 1902-1967: pioneer in social studies curriculum and teaching [Taba, H. 1902-1967: pionera en la elaboración de programas y la enseñanza de las ciencias sociales]. *Journal of thought* (San Francisco, California), Vol. 17, n° 3, págs. 108-124.
- Joyce, B.; Weil, M.; Calhoun, E. 2000. *Models of teaching* [Modelos de enseñanza], sexta edición. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Kilpatrick, W.H. 1932. Prólogo. *En: Taba, H. The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought* [La dinámica de la educación: metodología basada en la teoría de la educación activa], págs. Xi-xvi. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Klarin, M. 1989. [La carrera académica de Hilda Taba en los Estados Unidos: investigación sobre las oportunidades de la enseñanza entre grupos] *Haridus*, n° 12, págs. 18-21. [En estonio.]
- Klarin, M. 1992. [La carrera académica de Hilda Taba vista desde Rusia] *Haridus* [Education], n° 12, págs. 47-48. [En estonio.]
- Krull, E.; Kurm, H. 1996. [Hilda Taba, pedagoga estonia de renombre mundial: su biografía, sus ideas y su influencia sobre la educación en Estonia] *Retrospectiven in Sachen Bildung*, r. 2 (studien), n° 17. ([www.schulmuseum.at/publikationen/retrospektiven.doc](http://www.schulmuseum.at/publikationen/retrospektiven.doc))
- Lewy, A. (comp.). 1991. *The international handbook of curriculum* [Manual internacional sobre planes de estudios]. Oxford, Reino Unido: Pergamon Press.
- Lindgren, H.C. 1972. *Educational psychology in the classroom* [La psicología educativa en el aula], cuarta edición. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Parry, L.J. 2000. Transcending national boundaries: Hilda Taba and the 'new social studies' in Australia [Más allá de las fronteras nacionales: Hilda Taba y los "nuevos estudios sociales" en Australia], 1969 a 1981. *The social studies* (Washington, DC), Vol. 91, n° 2, págs. 69-78.
- Schon, D.A. 1971. *Beyond the stable state* [Más allá del estado estable]. Londres: Temple Smith.
- Shaver, J.P. (comp.). 1991. *Handbook of research on social studies: teaching and learning* [Manual de investigación sobre estudios sociales: enseñanza y aprendizaje]. Nueva York, NY: Macmillan Publishing Co.
- Taba, H. 1931. [Tendencias dominantes en la educación americana] *Kasvatus* [Education] (Tallinn), n° 3, págs. 12-15. [En estonio.]
- Taba, H. 1932. *The dynamics of education: a methodology of progressive educational thought* [La dinámica de la educación : metodología basada en la teoría de la educación activa]. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Taba, H. 1962. *Curriculum development: theory and practice* [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Taba, H. 1967. *Teacher handbook for elementary social studies* [Manual pedagógico para estudios sociales elementales]. Palo Alto, CA: Addison-Wesley.
- Taba, H., et al. 1952. *Intergroup education in public schools* [La enseñanza entre grupos en las escuelas públicas]. Washington, DC: American Council on Education.
- Tyler, R.W. 1969. *Basic principles of curriculum and instruction* [Principios fundamentales relativos a los planes de estudios y la enseñanza], segunda edición. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

---

## ÍNDICE

---

### Volumen XXXIII, 2003

Nº 1, 2003

Nº 2, 2003

Nº 3, 2003

Nº 4, 2003

AKKARI, A. ¿Qué papel corresponde a la educación?, nº 4

AL-SHARRAH, Y.A. La enseñanza tradicional árabe de la medicina y su relación con la práctica europea, nº 4

AMADIO, M.; RIVARD, J.-F. Tiempo de enseñanza asignado a la educación religiosa en los horarios oficiales, nº 2

ARAYICI, A. Los problemas de los hijos de inmigrantes en Europa: el caso turco, nº 4

BABER, R.; DE KLERK, A.; WALKER, C. La educación ambiental y su función en la reserva de biosfera de Waterberg, nº 3

BEIJER, M.; BOLIN, S. Desarrollo del currículo para propiciar la integración social en Suecia, nº 1

BELAL, A.E.; SPRINGUEL, I. La reserva de biosfera Wadi Allaqi, nº 3

BELDERRAIN, J.E. Lectura de las tendencias mundiales desde las sociedades multiculturales latinoamericanas, nº 2

BOLIN, S.; BEIJER, M. Desarrollo del currículo para propiciar la integración social en Suecia, nº 1

BRASLAVSKY, C. Educación, mundialización y acción internacional, nº 1

BRASLAVSKY, C. La educación para el desarrollo sostenible y la vida en común en el siglo XXI, nº 3

BRASLAVSKY, C. Las escuelas, hoy: ¿faltan maestros o falta el sentido?, nº 2

BRETHERTON, D.; WESTON, J.; ZBAR, V. Educación para la paz en un entorno de posguerra: el caso de Sierra Leona, nº 2

BRIDGEWATER, P.; ROSE, O.H. Se necesitan nuevos enfoques para la educación ambiental y la sensibilización del público, nº 3

DE KLERK, A.; BABER, R.; WALKER, C. La educación ambiental y su función en la reserva de biosfera de Waterberg, nº 3

DELGADO, C.M.; HOWARD, M.; MOW, J.M.; TABET, S. La promoción del desarrollo sostenible a través de un caso de estudio: la reserva de biosfera Seaflower, nº 3

ESTIVALÈZES, M. La enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo francés, nº 2

FASOKUN, T.O. Aliu Babatunde Fafunwa, nº 1

FRASER, R.; JAMIESON, G. La educación ambiental de la comunidad ante un concepto particular: reserva de biosfera, nº 3

FRAYHA, N. Educación y cohesión social en el Líbano, nº 1

FRÜWALD, W. ¿Cultura del conocimiento o mercado del conocimiento? Acerca de la nueva ideología de la universidad, nº 1

GROSS, Z. La educación religiosa estatal en Israel: entre la tradición y la modernidad, nº 2

GUDYNAS, P. Educación e inclusión social en Lituania, nº 1

HALPERIN, R.; RATTEREE, B. ¿Y los maestros dónde están? La crisis silenciosa, nº 2

HASBI, A. Introducción al *Dossier*: La educación, ¿un puente para el diálogo euroárabe?, nº 4

HEYNEMAN, S.P. Lo que Estados Unidos necesita aprender de la UNESCO, nº 1

HOLSINGER, D.B. El currículo de la escuela secundaria en Viet Nam: ¿qué se debería enseñar?, nº 3

HOWARD, M.; MOW, J.M.; DELGADO, C.M.; TABET, S. La promoción del desarrollo sostenible a través de un caso de estudio: la reserva de biosfera Seaflower, nº 3

HUERTA, J.M. Paisaje y educación ambiental en Urdaibai, nº 3

IHTIYAR, N. El islam en los textos escolares de Alemania: ejemplos de la geografía y la historia, nº 4

JAMIESON, G.; FRASER, R. La educación ambiental de la comunidad ante un concepto particular: reserva de biosfera, nº 3

KAM, B.D.; SANOU, O. Reforma y desarrollo curricular en Burkina Faso, nº 1

KRULL, E. Hilda Taba (1902-1967), nº 4

LÓPEZ, J.S. Nacionalismo, educación y competencias básicas, nº 4

MARETH, M. Respuestas del Ministro de Medio Ambiente de Camboya, nº 3

MARÓTH, M. La historia del arabismo en Hungría, nº 4

MOW, J.M.; HOWARD, M.; DELGADO, C.M.; TABET, S. La promoción del desarrollo sostenible a través de un caso de estudio: la reserva de biosfera Seaflower, nº 3

ORAMAS, M.S. Diagnóstico pedagógico, currículo escolar y calidad de la educación, nº 1

PRABHANANDA, S. Swami Vivekananda (1863-1902), nº 2

PRETORIUS, S.G.; XUE, Y.Q. La transición de la educación superior de elite a la de masas: una perspectiva china, nº 1

RACHMAN, A. Una política educativa sostenible para mejorar la calidad de la humanidad, nº 4



- RATTEREE, B.; HALPERIN, R. ¿Y los maestros dónde están? La crisis silenciosa, n° 2
- REIMERS, F. Guerra, educación y paz, n° 1
- RIVARD, J.-F.; AMADIO, M. Tiempo de enseñanza asignado a la educación religiosa en los horarios oficiales, n° 2
- ROSE, O.H.; BRIDGEWATER, P. Se necesitan nuevos enfoques para la educación ambiental y la sensibilización del público, n° 3
- RUPÉREZ, F.L. Mundialización y educación, n° 3
- SANOU, O.; KAM, B.D. Reforma y desarrollo curricular en Burkina Faso, n° 1
- SCHÖFTHALER, T.; TARHOUNI, R. Estrategia interregional “aprender a vivir juntos”: una iniciativa que se abre camino, n° 4
- SHAW, K.E. La enseñanza técnica en el contexto del diálogo euroárabe, n° 4
- SOLDATOV, A. Las vicisitudes de la teología laica en Federación de Rusia, n° 2
- SPRINGUEL, I.; BELAL, A.E. La reserva de biosfera Wadi Allaqi, n° 3
- TABET, S.; DELGADO, C.M.; HOWARD, M.; MOW, J.M. La promoción del desarrollo sostenible a través de un caso de estudio: la reserva de biosfera Seaflower, n° 3
- TARHOUNI, R.; SCHÖFTHALER, T. Estrategia interregional “aprender a vivir juntos”: una iniciativa que se abre camino, n° 4
- TAWIL, S. Introducción al *Dossier*: Cambios curriculares, una perspectiva global, n° 1
- TRAORE M.L. Respuestas del Ministro de Educación de Malí, n° 3
- WALKER, C.; BABER, R.; DE KLERK, A. La educación ambiental y su función en la reserva de biosfera de Waterberg, n° 3
- WESTON, J.; BRETHERTON, D.; ZBAR, V. Educación para la paz en un entorno de posguerra: el caso de Sierra Leona, n° 2
- WIMBERLEY, J. La educación para el diálogo intercultural e interreligioso: la nueva iniciativa del Consejo de Europa, n° 2
- WOJNAR, I. Maurice Debesse (1903-1998), n° 3
- XUE, Y.Q.; PRETORIUS, S.G. La transición de la educación superior de elite a la de masas: una perspectiva china, n° 1
- ZBAR, V.; WESTON, J.; BRETHERTON, D. Educación para la paz en un entorno de posguerra: el caso de Sierra Leona, n° 2
- ZIA, R. Religión y educación en Pakistán: panorama, n° 2
- ZIN, S.M.S. Reforma del currículo de ciencia y tecnología: la iniciativa de la escuela inteligente en Malasia, n° 1