

EDITORIAL

Editorial

Koïchiro Matsuura

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Perspectiva ministerial acerca
de la educación de calidad

Mary Joy Pigozzi

DOSSIER:

DIALOGO POLITICO Y EDUCACION

Introducción: panorama general y perspectivas

Pierre Luisoni

La escuela de mañana:

Pierre Luisoni, David Istance

¿qué será de nuestras escuelas?

Walo Hutmacher

Escenarios para la educación del siglo XXI: síntesis
de un diálogo inconcluso y preguntas para
su continuidad

*Oficina Internacional
de Educación*

La importancia de la negociación para el diálogo político:
experiencias de formación en América Latina

María Clara Jaramillo

TENDENCIAS/CASOS

La reforma de la educación secundaria en Marruecos:
retos y perspectivas

Hayat Diyen

PERFILES DE EDUCADORES

Kuniyoshi Obara (1887-1977)

Makoto Kobayashi

ISSN 0304-3053

Vol. XXXIV, n° 2, junio 2004

PERSPECTIVAS

130

Vol. XXXIV, n° 2, junio 2004



PERSPECTIVAS

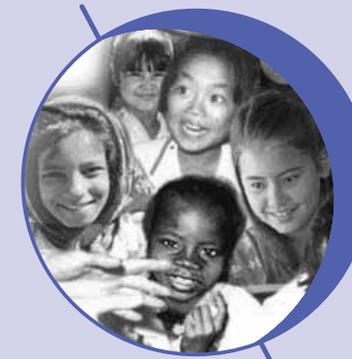
revista trimestral
de educación comparada

NUMERO CIENTO TREINTA

130

DOSSIER

DIALOGO POLITICO



Y EDUCACION

REDACTOR INVITADO:
PIERRE LUISONI



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXIV, n° 2, junio 2004

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Perspectivas se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE
مستقبلات
 المجلة الفصلية للتربية المقارنة
 ISSN: 0254-119-X

CHINO
教育展望
 国际比较教育季刊
 ISSN: 0254-8682

FRANCES
PERSPECTIVES
 revue trimestrielle d'éducation comparée
 ISSN: 0304-3045

INGLES
PROSPECTS
 quarterly review of comparative education
 ISSN: 0033-1538

RUSO
перспективы
 ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования
 ISSN: 0207-8953

CORRESPONSALES DE PERSPECTIVAS

ALEMANIA
Profesor Wolfgang Mitter
 Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung

ARGENTINA
Sr. Daniel Filmus
 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

AUSTRALIA
Profesor Phillip Hughes
 Australian National University, Canberra

AUSTRALIA
Dr. Phillip Jones
 Universidad de Sydney

BELARRÚS
Sr. Yury Zagoumenov
 National Institute of Education

BOLIVIA
Sr. Luis Enrique López
 Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina, Cochabamba

BOTSWANA
Sra. Lydia Nyati-Ramahobo
 Universidad de Botswana

BRASIL
Sr. Jorge Werthein
 Oficina de la UNESCO en Brasilia

CHILE
Sr. Ernesto Schiefelbein
 Universidad Santo Tomás

CHINA
Dr. Zhou Nanzhao
 Instituto Nacional Chino de Investigación Pedagógica

COLOMBIA
Sr. Rodrigo Parra Sandoval
 Fundación FES

COSTA RICA
Sra. Yolanda Rojas
 Universidad de Costa Rica

ESPAÑA
Sr. Alejandro Tiana Ferrer
 Facultad de Educación, Universidad de Madrid

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA
Sr. Wadi Haddad
 Banco Mundial

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA
Sr. Fernando Reimers
 Banco Mundial

FRANCIA
Sr. Gérard Wormser
 École normale supérieure
 Lettres et sciences humaines

HUNGRIA
Dr. Tamas Kozma
 Instituto Húngaro de Investigación Pedagógica

JAPON
Profesor Akihiro Chiba
 Universidad Internacional Cristiana

MALTA
Dr. Ronald Sultana
 Facultad de Educación, Universidad de Malta

MEXICO
Dra. María de Ibarrola
 Patronato del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

POLONIA
Profesor Andrzej Janowski
 Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

REPUBLICA CENTROAFRICANA
Sr. Abel Koulaninga
 Secretario General de la Comisión Nacional Centroafricana para la UNESCO

RUMANIA
Dr. César Birzea
 Instituto de Ciencias de la Educación

SUECIA
Profesor Torsten Husén
 Universidad de Estocolmo

SUIZA
Sr. Michel Carton
 Institut universitaire d'études du développement, Ginebra

NUMERO CIENTO TREINTA

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXIV, n° 2, junio 2004

EDITORIAL

Editorial *Koïchiro Matsuura* 1

POSICIONES/CONTROVERSIAS

Perspectiva ministerial acerca de la educación de calidad *Mary Joy Pigozzi* 5

DOSSIER: DIALOGO POLITICO Y EDUCACION

Introducción: panorama general y perspectivas *Pierre Luisoni* 17

La escuela de mañana:
¿qué será de nuestras escuelas? *Pierre Luisoni, David Istance
y Walo Hutmacher* 31

Escenarios para la educación del siglo XXI: síntesis
de un diálogo inconcluso y preguntas para
su continuidad *Oficina Internacional
de Educación* 49

La importancia de la negociación para
el diálogo político: experiencias
de formación en América Latina *María Clara Jaramillo* 69

TENDENCIAS/CASOS

La reforma de la educación secundaria en Marruecos:
retos y perspectivas *Hayat Diyen* 83

PERFILES DE EDUCADORES

Kuniyoshi Obara (1887-1977) *Makoto Kobayashi* 97

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

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

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

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

Publicado en 2004
por la Oficina Internacional de Educación
de la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP,
(Francia)

Impreso por Typhon, Annecy (Francia)

ISSN: 0304-3053

© UNESCO 2004

PERSPECTIVAS

COMITE EDITORIAL

DIRECTORA DEL COMITE

Cecilia Braslavsky

MIEMBROS DEL COMITE

César Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Antonio Guerra Caraballo

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

ASISTENTE DE REDACCION

Brigitte Deluermoz

EDITORIAL

Director General de la UNESCO

Este número de *Perspectivas*, cuyo editorial tengo el honor de redactar, será distribuido a todos los ministros de Educación del mundo durante la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), que tendrá por tema “Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades”.

Por definición y tradición, la CIE tiene por vocación posibilitar el diálogo internacional sobre los principales desafíos de la educación, desafíos que no pueden ser enfrentados sin políticas claras, sin estrategias bien diseñadas y sin una decidida voluntad de acción a nivel nacional. Uno de esos desafíos consiste en asegurar una educación de calidad para todos los jóvenes: fomentar el diálogo internacional y hacerlo más eficaz constituye una de las estrategias clave para alcanzar este objetivo.

La situación educativa de los jóvenes merece ser examinada con una atención particular. El mundo cuenta hoy más de mil millones de jóvenes de 15 a 24 años que representan alrededor del 18% de la población total, proporción que va sin duda a incrementarse, ya que ese grupo de edad es el que está aumentando al ritmo más acelerado. Este panorama general disimula, desde luego, las grandes disparidades existentes en cuanto a los recursos económicos, sociales, culturales y tecnológicos disponibles, que varían enormemente según las regiones, los países, los lugares y los grupos de población. Así, casi el 85% de los jóvenes vive en países en desarrollo y Asia sola reúne aproximadamente el 60%. Si bien los índices de urbanización no cesan de progresar, la mayoría de los jóvenes vive todavía en zonas rurales. En este grupo de edad, si bien los varones superan en número a las mujeres (525 millones contra 500 millones), las cifras del analfabetismo se reparten de manera desigual entre 57 millones de varones y 96 millones de mujeres.

Por supuesto, los jóvenes se diferencian entre sí de múltiples maneras, pero, en tanto categoría social identificable, también se distinguen –y significativamente– respecto de otros grupos de edad. Querría destacar aquí dos rasgos particulares que hacen de la juventud una categoría aparte. En primer lugar, la juventud se define por su carácter “transicional”: puente entre la infancia y la adultez, es la fase en la que se desarrolla la transición entre la dependencia y la independencia, con todo lo que esto entraña de asunción de ciertas responsabilidades sociales y ejercicio de algunos derechos civiles. En segundo lugar, la juventud constituye un grupo social distinto en virtud de la alta vulnerabilidad de sus miembros, debida en parte a las tensiones y los riesgos inherentes al manejo de difíciles transiciones. Esta vulnerabilidad se revela de

diversas maneras, entre ellas los índices de violencia, suicidio y drogadicción superiores a la media y, de modo aún más evidente, en el hecho de que un tercio de los veinte millones de personas que han muerto en el mundo como consecuencia de enfermedades relacionadas con el VIH/SIDA eran jóvenes y que cada día otros seis mil contraen la infección.

Estas consideraciones ayudan a comprender la importancia del tema que hemos elegido. La tarea de la educación consiste en preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la vida en el siglo XXI, especialmente en lo que respecta a cuestiones como la cohesión social, la producción económica, la participación política, la ciudadanía y los valores sociales cambiantes, cuyo impacto se hace sentir a nivel individual, familiar, comunitario y societal. Para los padres y para la sociedad en general resulta cada vez más evidente que los jóvenes van a necesitar muchos años de educación organizada para enfrentar esos desafíos. Por lo demás, pueden observarse ya algunos cambios profundos y de largo alcance en este sentido. Las estadísticas internacionales muestran que la matrícula de la enseñanza secundaria se ha multiplicado por diez en los últimos cincuenta años. Los cuarenta millones de alumnos de nivel secundario de 1950 son hoy cuatrocientos millones. El principal problema, sin embargo, es que esta transición cuantitativa de la educación primaria a la secundaria se lleva a cabo en gran medida sin la correspondiente transición cualitativa.

En todas partes del mundo la calidad de la educación constituye hoy una preocupación mayor de los ministros del área. En septiembre de 2003 se reunieron para examinar conjuntamente este problema en la Mesa Redonda Ministerial organizada en el marco de la 32ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO, cuyas recomendaciones se publican en este número de *Perspectivas*. Esta Mesa Redonda Ministerial puso el acento en la calidad de la educación básica para todos, tema que será retomado en el próximo Informe Mundial de Seguimiento de la Educación Para Todos y en la reunión del Grupo de Alto Nivel sobre la Educación Para Todos que tendrá lugar en Brasilia, Brasil, en noviembre de 2004. La 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación permitirá ampliar y profundizar la participación de los ministros en el debate sobre la calidad de la educación, ya que se centrará primero en un grupo de edad particular y en la educación de base, para abrir luego su campo de interés a otros niveles y tipos de educación y formación.

La denominación misma de la principal opción educativa propuesta a los jóvenes y adolescentes presenta un aspecto semántico interesante. “Secundaria” puede aludir tanto a la educación que sigue a la primaria como a la que es menos importante. Durante casi toda la historia de la humanidad y hasta hace poco tiempo, la educación secundaria fue ciertamente considerada como menos importante para la mayoría de los jóvenes. En términos estrictos, la educación secundaria no se concebía como un tipo de educación que debía suceder a la primaria, sino más bien como una instancia para la formación de elites académicas, administrativas y productivas en instituciones bien diferentes en cuanto al carácter y la vocación de aquellas destinadas a la educación de masas.

Nuestros modelos tradicionales de enseñanza secundaria tienden a ser elitistas, jerárquicos y exclusivos, características que pueden haber sido atenuadas, pero que no fueron verdaderamente cuestionadas por el mayor acceso a la educación secundaria que conocieran muchos países en los últimos decenios.

Por otra parte, el legado histórico del desarrollo de la educación secundaria en el siglo XIX ha estado marcado por la desconexión, la desarticulación y la discontinuidad, especialmente con respecto a la educación primaria. Ya en 1899, John Dewey abordaba este tema en *The School and Society* [La escuela y la sociedad]. Hecho significativo, Dewey consideraba la articulación y la transición desde una perspectiva centrada en el malogro escolar dentro de los sistemas educativos: “El gran problema en la educación [...] consiste en asegurar la unidad del todo –en lugar de mantener una sucesión de partes más o menos superpuestas e inconexas– con el fin de reducir las pérdidas derivadas de la fricción, la repetición y las transiciones mal ajustadas.” Lamentablemente, las palabras de Dewey siguen siendo todavía hoy de absoluta actualidad.

La necesidad de una reflexión profunda y sistemática sobre estos y otros temas relacionados se ha vuelto imperiosa, al igual que la necesidad de imaginar alternativas apropiadas y viables para educar a los jóvenes. El debate sobre la educación de calidad ofrece una oportunidad para reflexionar sobre cómo y por qué los enfoques actuales resultan inoperantes con tantos jóvenes. Es evidente que la universalización de los modelos de enseñanza secundaria concebidos dos siglos atrás no va a resolver los problemas que se plantean a los países del Norte y del Sur. Sin embargo, si bien debemos esforzarnos por desarrollar alternativas nacionales, en esta época de mundialización acelerada esas alternativas deberían corresponder no sólo a las condiciones locales sino también a la situación general en el mundo. Es importante tener esto muy claro, ya que el desproporcionado número de jóvenes en el Sur y la insuficiencia de jóvenes instruidos en el Norte van a estimular en el futuro una mayor movilidad internacional. Este fenómeno plantea otros problemas, especialmente en cuanto a la manera de conciliar las exigencias de una educación afirmativa de la diversidad cultural con las de una educación que ofrezca competencias válidas a nivel mundial. ¿Cabe promover ciertos rasgos comunes en la manera de educar a los jóvenes en todo el mundo? ¿Hay ciertos valores y competencias básicas que los jóvenes de todas partes deberían adquirir? Creo que una discusión abierta sobre estos temas reviste una importancia capital en el debate sobre la educación de calidad.

El *dossier* de este número de *Perspectivas* está dedicado a otro aspecto fundamental de los desafíos educacionales que enfrenta el nuevo siglo: el diálogo político nacional e internacional sobre la educación. La elección de este tema se funda en la convicción de que el buen gobierno y el diálogo político a nivel nacional e internacional constituyen condiciones esenciales para el logro de una educación de calidad. Además de centrar la atención en la vida interna de las instituciones, es necesario tomar en cuenta el “medio ambiente capacitante” para la elaboración de políticas y la construcción de los consensos y las asociaciones que crean las condiciones de una mayor calidad en la educación. El diálogo

político, enriquecido con los resultados de la investigación y las contribuciones de los especialistas, constituye el medio para llegar a hacer coincidir los contornos de lo deseable y de lo posible. Mediante la elaboración de escenarios educacionales alternativos, con el consiguiente análisis de sus relativos méritos, el diálogo político ayuda a todas las partes implicadas a alcanzar el consenso, tan importante para una mejora durable de todas las áreas de la práctica.

Este número de *Perspectivas* presenta una rápida descripción de los escenarios educativos elaborados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) –institución que reúne a los países más ricos del mundo– y un resumen del debate que tuviera lugar durante la quincuagésima sesión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación, en el que participaron representantes de todas las regiones de la tierra. La discusión planteó algunas cuestiones fundamentales. ¿Qué calidad de la educación se requiere para construir una mundialización más humana? ¿Qué escenarios institucionales pueden preverse? ¿Cuáles son los más deseables? ¿Cómo traducir esos escenarios en la práctica concreta? Éstos son problemas que todos los actores del campo de la educación deben examinar.

Siguiendo el formato tradicional de *Perspectivas*, este número se cierra con la presentación de algunas tendencias clave observadas en el mundo de la educación y con el perfil de un distinguido educador, Kuniyoshi Obara, líder del Movimiento de la Nueva Educación, que tuviera durante el siglo XX una considerable influencia en Japón.

* * *

Para los responsables mundiales de la educación, la 47^a reunión de la CIE constituye una oportunidad privilegiada para intercambiar puntos de vista y reflexionar de manera conjunta sobre la educación de calidad para todos los jóvenes. Los documentos de referencia preparados para la Conferencia, producto de una larga serie de reuniones sobre la enseñanza secundaria y la educación de los jóvenes, junto con el trabajo permanente de la UNESCO y sus asociados para elaborar una nueva visión de la educación de calidad, servirán de base a las discusiones que mostrarán tal vez el camino a seguir para superar los obstáculos educacionales emergentes del siglo XXI. Nuestra tarea, nuestra apasionante tarea, consiste en imaginar y preparar “una educación para la transición” capaz de colmar la brecha entre la herencia del pasado y las futuras necesidades educativas de los jóvenes. Nada menos.

KOÏCHIRO MATSUURA

PERSPECTIVA MINISTERIAL

ACERCA DE LA EDUCACION

DE CALIDAD

Mary Joy Pigozzi

El carácter prioritario que siempre ha tenido la educación de calidad para la UNESCO y sus Estados miembros se reafirmó en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000. A este respecto, el Director General invitó a los Ministros de Educación a participar en una mesa redonda dedicada al tema de la educación de calidad, celebrada los días 3 y 4 de octubre de 2003 durante la 32ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Gracias a lo expuesto durante la mesa redonda puede entenderse mejor la función decisiva de la educación de calidad, la imagen que se tiene de ella en situaciones diversas y la manera en que la UNESCO y sus Estados miembros pueden promoverla.

Los debates giraron en torno de tres temas principales: 1) los desafíos y dilemas que encuentra la calidad de la educación; 2) la necesidad de ampliar la definición de calidad de la educación; y 3) los instrumentos de cambio y mejora. Al término de la mesa redonda se adoptó un Comunicado Ministerial, reproducido al final del presente artículo, que supone tanto un llamamiento a la acción como un punto de partida para el intercambio de pareceres sobre el tema.

Versión original: inglés/francés

Mary Joy Pigozzi

Doctora en educación. Actualmente es la directora de la División de Promoción de la Educación de Calidad de la UNESCO, París, donde supervisa tareas de educación para el desarrollo sostenible, educación para una cultura de paz y los derechos humanos, educación preventiva para hacer frente a la pandemia de VIH/SIDA, educación sanitaria y educación física y deporte. Posee extensa experiencia en educación de calidad para las niñas y mujeres de países en desarrollo, trabajando con organismos voluntarios que fomentan el desarrollo en los planos multilateral, bilateral y privado, así como con gobiernos nacionales. Cursó estudios en Botswana y Zimbabwe y se doctoró en los Estados Unidos. Ha sido profesora en Indiana University y en Michigan State University.

¿Por qué debe prestarse atención a la calidad de la educación?

Dada la preponderancia que ha adquirido la cuestión de la calidad de la educación en los últimos dos años, el Director General de la UNESCO decidió que, por distintos motivos, era importante celebrar consultas con los Estados miembros al respecto.

Lo tradicional era que esta cuestión consistiera fundamentalmente en un asunto interno del sistema de educación nacional que incumbía a las autoridades encargadas de la educación a escala gubernamental e institucional. Sin embargo, la calidad de la educación ya no compete sólo a las autoridades encargadas de la educación y los profesionales. Aparte del Ministerio de Educación, otros ministerios se interesan por el tema; lo mismo ocurre con las organizaciones no gubernamentales, el mundo empresarial y el público en general, que, cada uno a su manera, ejercen presión sobre la educación. Las repercusiones de este interés en auge superan el ámbito de acción de los distintos ministerios o instituciones académicas. Para explicar este fenómeno y el hecho de que la calidad de la educación haya cobrado gran relieve, es necesario tener en cuenta varios factores de importancia decisiva.

En primer lugar, la mayor importancia de la calidad en el ámbito de la educación no puede separarse del **lugar prominente que ocupan la política educacional y la reforma de la enseñanza** en el marco de la política pública general, principalmente a raíz del reconocimiento del vínculo entre la educación y el rendimiento económico, la participación en la economía mundial y la creación de economías fundadas en los conocimientos. Gran parte del interés que despierta la calidad de la educación proviene de la creencia de que una calidad defectuosa desbaratará los esfuerzos por utilizar la educación como vía de acceso efectivo al crecimiento económico y el desarrollo en estos tiempos de mundialización acelerada.

En segundo lugar, el carácter del problema se ha vuelto a definir. Los planteamientos tradicionales en la esfera de la calidad de la educación se han basado a menudo en medidas indirectas como aumentos en el aporte de financiación y de otros componentes destinados a la educación. Aunque está claro que no son irrelevantes y que tienen su importancia, puede que estas aportaciones no resulten decisivas cuando es otro el criterio fijado para definir y medir la calidad de la educación, a saber, los **resultados educacionales mensurables** (conocimientos, competencias, aptitudes y comportamientos). Los gobiernos y los ciudadanos cada vez se preocupan más por la discrepancia entre las aportaciones y los resultados entendidos como lo que se aprende, circunstancia que obliga a plantearse de nuevo qué es lo que funciona.

En tercer lugar, estas cuestiones alimentan la tendencia en auge de los gobiernos a interesarse más en **pruebas** que sirvan para supervisar la evolución del aprendizaje del alumno a escala nacional y transnacional. Este interés presenta dos dimensiones importantes. La primera es constatar si los estudiantes aprenden

lo que deben para llevar una vida digna en un mundo en rápida evolución. La segunda está íntimamente ligada con la anterior. La supervisión de la evolución del rendimiento de los estudiantes desde una óptica comparada puede aportar información decisiva para determinar el éxito o el fracaso de los sistemas de educación en lo que se refiere a preparar a los jóvenes para que, una vez adultos, puedan ejercer la ciudadanía con independencia de juicio, manteniéndose por cuenta propia y contribuyendo al bienestar de sus familias, comunidades y sociedades.

En cuarto lugar, esta información es cada vez más delicada desde el ángulo político, pues revela **la desigualdad de la calidad**, tanto dentro de un sistema de educación como entre sistemas distintos. El nivel de la calidad presenta grandes variaciones de uno a otro, y puede incluso que dentro de un mismo sistema de educación la calidad varíe enormemente entre, por ejemplo, las escuelas públicas y las privadas, las escuelas urbanas y las rurales, la educación reservada a la mayoría y la destinada a las minorías, los emigrantes y los grupos marginados, etc. Puede que en una misma aula la experiencia de aprendizaje del niño sea ostensiblemente distinta de la experiencia de la niña. La irregularidad de la calidad es una cuestión decisiva que afecta a los sistemas de educación y reviste especial importancia en cuanto incide en la brecha, cada vez mayor, que separa a los países en el ámbito de la educación, en las actividades de desarrollo y en los efectos de las disparidades internas en la cohesión social.

En quinto lugar, **la creciente diversificación de las sociedades**, que en gran medida es consecuencia de la emigración, la urbanización y el cambio cultural y va acompañada de una mayor sensibilidad frente a las bases nacionales, regionales, sexuales, culturales, étnicas y religiosas de la identidad individual y colectiva, impone nuevas exigencias a los sistemas de educación y pone en entredicho los supuestos relativos a la finalidad y la función de la educación. La calidad de la educación no puede separarse de estas circunstancias, que repercuten en el entorno de aprendizaje que el niño encuentra en las escuelas. Los problemas de discriminación, racismo y violencia que surgen en la escuela afectan a las oportunidades de aprendizaje y al rendimiento escolar.

En sexto lugar, están íntimamente ligadas con el punto anterior cuestiones que indican los objetivos fundamentales de la educación. La disparidad de calidad en la educación suele ser reflejo de otras disparidades que, a juicio de muchas personas, guardan relación directa con **el ejercicio de los derechos humanos y otros derechos**. En ese sentido, se pide a la educación que se convierta en uno de los diversos instrumentos que sirven para construir sociedades basadas en la paz, la igualdad y las prácticas democráticas.

Importancia del tema

Recién iniciado el siglo XXI, está extendida la opinión de que la educación debe ir más allá de la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Este entendimiento generó la “visión ampliada” de la educación articulada en la

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, celebrada en 1990, y reafirmada en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en 2000. Se exige a la educación que se plantee su vigencia en el mundo moderno, y no sólo en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Los sistemas de educación de hoy en día se ven afectados por el carácter cambiante y la mayor complejidad de la sociedad. Como consecuencia, la definición de educación cada vez se centra más en el concepto de educación **para** la complejidad y el cambio.

Se espera, pues, que la educación contribuya a la atención de una serie de preocupaciones suscitadas por condiciones y problemas actuales de la sociedad, en particular el desarrollo humano sostenible, la paz y la seguridad, los derechos humanos, la igualdad entre los sexos y, en general, la calidad de vida en los planos individual, familiar, social y mundial. Estas exigencias y expectativas en continua evolución repercuten en la manera de concebir la calidad de la educación.

Con todo, aunque la definición de calidad va cambiando, no han desaparecido ni la óptica convencional centrada en las “aptitudes básicas”, que son la capacidad de leer y escribir, la competencia aritmética y una serie de conocimientos teóricos y prácticos esenciales, ni la consiguiente insistencia en factores decisivos como los docentes, el currículo de enseñanza, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los procedimientos del entorno de aprendizaje, los exámenes y las evaluaciones, la gestión, las prácticas administrativas, la planificación y la elaboración de políticas. Así pues, la capacidad de los sistemas de educación y las escuelas de impartir las “aptitudes básicas” indispensables a todos ha de seguir siendo un componente fundamental del debate centrado en la calidad de la educación. Pero el debate se resiste a quedarse en eso. Hay que preguntar hacia dónde ha de dirigirse la definición ampliada de calidad de la educación. Tal vez resulte útil una clasificación sencilla de los principales tipos de resultados del aprendizaje que se pretende alcanzar:

1. *Conocimientos*: los resultados cognitivos fundamentales que todos los estudiantes deben obtener (comprendidos la capacidad de leer y escribir, la competencia aritmética y un núcleo duro de conocimientos).
2. *Valores*: solidaridad, igualdad entre los sexos, tolerancia, entendimiento mutuo, respeto de los derechos humanos, no violencia, respeto de la vida y la dignidad humanas.
3. *Aptitudes o competencias*: asimilación de la facultad de resolver problemas, experimentar, trabajar en equipo, convivir e interactuar con personas diferentes y aprender a aprender.
4. *Comportamientos*: la voluntad de llevar a la práctica lo que se ha aprendido. Debe prestarse especial atención al currículo de enseñanza, no sólo en lo tocante a su contenido, sino también en relación con los procedimientos encaminados a adaptarlo, “personalizarlo” y actualizarlo en función de la rapidez con que se producen los cambios y aumenta la diversidad. Los currículos de enseñanza deben ser capaces de mantener su vigencia en contextos que evolucionan con rapidez. Asimismo, hay que impartir y reimpartir formación al personal docente y auxiliar con arreglo a los problemas y las exigencias que vayan surgiendo. Hay que

mantener actualizados los libros de texto y el resto del material didáctico para sintonizarlos con las necesidades de los alumnos y para que no sigan difundiendo ideas e información sesgadas. Hay que volver a concienciar a los alumnos para convertirlos en agentes responsables y en principales participantes en su propio aprendizaje. Además, en el futuro habrá de generalizarse más el uso de nuevos mecanismos de acceso y organización de la información mediante computadoras e Internet.

No debe subestimarse la importancia de la información y la supervisión. La medición de la calidad resulta problemática incluso en el marco de las definiciones convencionales, pero, ahora que se ha ampliado el concepto, la medición de la calidad hace frente a nuevos problemas. Por ejemplo, ¿cómo pueden medirse la adquisición y el ejercicio de aptitudes y capacidades “genéricas” que pueden aplicarse a una amplia gama de situaciones en contextos diversos (como ocurre, por ejemplo, con la capacidad de resolver problemas y con las aptitudes de comunicación)? ¿Cómo se pueden medir y supervisar aspectos menos concretos como la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la paz, los derechos humanos y el respeto de la diversidad? ¿Cómo se puede medir y verificar el aprendizaje no académico a efectos de ofrecer nuevas oportunidades orientadas al aprendizaje permanente?

Marco para la educación de calidad

En vista de la importancia fundamental del aprendizaje, la relación entre el alumno y el maestro es decisiva. No obstante, revisten la misma importancia los factores que envuelven y propician el aprendizaje o lo obstaculizan. Cabe entender que estos factores afectan al aprendizaje en dos planos, el del alumno y el del sistema.

PLANO DEL ALUMNO

La UNESCO tiene presentes cinco dimensiones fundamentales de la educación de calidad desde el punto de vista de los derechos.

La educación de calidad **gira en torno de los alumnos**, a quienes ayuda a aprender ofreciéndoles una amplia gama de modalidades a partir del supuesto de que el aprendizaje guarda relación con la experiencia, la lengua y las prácticas culturales, las dotes personales, los rasgos, el entorno y los intereses personales. Aprendemos de maneras distintas, y cada manera apela a distintos sentidos y capacidades. La educación de calidad da cabida al alumno y puede adaptarse a las distintas necesidades de aprendizaje. Tiene carácter integral y va dirigida a todos, con independencia del sexo, la edad, la lengua, la religión y el origen étnico, garantizando la posibilidad de participar en actividades didácticas organizadas y aprender de ellas.

Es decisiva la importancia de **lo que el alumno aporta** a su aprendizaje o al aprendizaje del grupo. Tal aportación es muy diversa, como, por ejemplo,

aptitudes laborales, experiencias traumáticas, excelentes oportunidades para el desarrollo del niño en la primera infancia, enfermedades o hambre. Todos estos aspectos determinan el aprendizaje del alumno y la interpretación que éste hace de lo que se le presenta.

Se sabe perfectamente que el **contenido** es un factor de la calidad, pero este supuesto debe volverse a examinar en vista de los cambios que se han producido en el mundo. Gran parte de la enseñanza que se imparte en todo el mundo ya no tiene que ver con los alumnos. Hace falta disponer de planes de estudio y material didáctico pertinentes para enseñar a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas e inculcar conocimientos y preparación para la vida activa, lo cual comprende educación sobre los derechos, la igualdad entre los sexos, el respeto de la naturaleza y otras formas de vida, la salud, la nutrición, el VIH/SIDA, la paz y el respeto y apreciación de la diversidad.

Los **procedimientos** de la educación suelen pasarse por alto cuando se estudia la calidad. El modo en que se capacita a los alumnos para que formulen y resuelvan problemas, el tratamiento que reciben los distintos alumnos dentro de un mismo grupo y el correspondiente comportamiento y la medida en que las familias y las comunidades toman parte en la educación son procedimientos que determinan la calidad de la educación. Los procedimientos de una educación de calidad necesitan personal docente debidamente preparado que sea capaz de aplicar métodos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumno y de adoptar enfoques orientados a la preparación para la vida activa. Como consecuencia, hasta la expresión “centrado en el alumno” debe modificarse para que abarque cuestiones de disparidad y discriminación relacionadas, por ejemplo, con la cultura, la lengua y el sexo.

Cada vez resulta más evidente que el **entorno de aprendizaje** también forma parte de la calidad de la educación. La escuela debe disponer de servicios adecuados de higiene y saneamiento, y, de ser posible, convendría que cerca de la escuela se facilitasen servicios de salud y nutrición. Las políticas de la escuela y su aplicación deben fomentar la salud física y mental, la seguridad y la protección. Aunque el entorno físico se entiende mejor, el psicosocial, de importancia por lo menos equiparable, ha de vigilarse rigurosamente para eliminar prácticas como la discriminación por motivos de sexo, la intimidación abusiva, los castigos corporales y los trabajos forzosos.

PLANO DEL SISTEMA

La UNESCO tiene presentes cinco dimensiones fundamentales.

La educación de calidad debe ofrecerse en el marco de un **sistema de gestión y administración** que también propicie el aprendizaje efectivo. Para ello, es

necesario que el sistema esté debidamente gestionado con arreglo a procedimientos transparentes.

El sistema debe regirse por la **aplicación de políticas acertadas**.

El **marco legislativo debe ser adecuado**.

Hacen falta **recursos** suficientes en reconocimiento de la gama completa de factores que pueden aportarse para prestar apoyo a la educación.

Por último, debe disponerse de los medios necesarios para **medir los resultados del aprendizaje**.

* * *

Estos fueron, pues, los temas y las cuestiones tratados y examinados por los Ministros de Educación durante las sesiones de la mesa redonda. Mostraron un profundo conocimiento de la amplitud y complejidad características de la calidad de la educación. El comunicado adjunto es reflejo de la profundidad y amplitud de sus reflexiones y de su convencimiento de que en las escuelas y los sistemas de educación pueden adoptarse medidas concretas para mejorar la calidad de la educación.

COMUNICADO MINISTERIAL

1. Al término de la Mesa Redonda sobre una educación de calidad, celebrada en París los días 3 y 4 de octubre de 2003, nosotros, los ministros participantes, adoptamos las siguientes posturas conjuntas sobre la base del intercambio de pareceres mantenido.
 - a) Comprometidos como estamos todos con la educación de calidad, reconocemos que vivimos en un mundo de desigualdades en el que, para muchas personas, las enormes disparidades reducen actualmente a un sueño la posibilidad de acceder en pie de igualdad a oportunidades de recibir educación de calidad. La reducción y ulterior eliminación de estas disparidades son fundamentales si pretendemos cumplir el objetivo de implantar la educación de calidad para todos. Propugnamos la educación de calidad en un contexto difícil de entender. El mundo del siglo XXI se caracteriza por cambios e innovaciones acelerados. Se trata de un mundo en el que el acceso a la tecnología, la educación moderna y los recursos es un componente decisivo de la capacidad de contribuir o adaptarse al cambio. Por consiguiente, los propios medios de garantizar la equidad resultan especialmente difíciles de obtener para quienes sufren las mayores desventajas.
 - b) Creemos igualmente que la educación de calidad es un mecanismo para superar estas desventajas, pues, aparte de ser un derecho, es un medio para ejercer otros derechos. Por lo tanto, es necesario establecer en todas partes las normas básicas que permitan a los alumnos prosperar en el momento actual y adaptarse a los distintos futuros que irremediamente encontrarán.
 - c) En este contexto mundial cambiante, el sentido, los supuestos y las expectativas que envuelven a la calidad de la educación están en constante

evolución. La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que debe adaptarse sin cesar a un mundo constituido por sociedades que sufren transformaciones sociales y económicas profundas. El fomento de los planteamientos prospectivos y la anticipación cobra importancia. Ya no basta con las antiguas ideas de calidad. Pese a la diversidad de contextos, son muchos los elementos comunes de una educación de calidad que prepare a todas las personas, hombres o mujeres, para una participación plena en sus propias comunidades y para la ciudadanía mundial. Entendida de este modo, la educación de calidad nos obliga a volver a dibujar los parámetros de la educación para que abarque determinados conocimientos básicos, valores, competencias y comportamientos que, al tiempo que están especialmente en armonía con la mundialización, se hacen eco de la belleza y la riqueza de nuestra diversidad, expresadas en distintas formas de fe, espiritualidad, culturas y lenguas. La dificultad reside en elaborar sistemas de educación que concilien las aspiraciones locales, nacionales y mundiales bajo el manto de nuestra humanidad común.

2. Entendemos que el concepto de educación de calidad ha de ser dinámico, pero a raíz de nuestros debates hemos convenido en que se tengan en cuenta las siguientes perspectivas:
 - a) La educación ya no es un proceso de imposición jerárquica. Para que resulte sostenible, exige la participación de todos los interesados en un sistema transparente que permita celebrar consultas genuinas sobre las metas, los procedimientos, el contenido y los resultados de la educación para todos. Sólo así podrá la educación plasmar íntegramente el potencial de emancipación del espíritu humano que encierra. Aunque los factores aportados, los procedimientos, los efectos y los resultados no han perdido vigencia, hay que volver a plantearse el equilibrio entre estos elementos.
 - b) Hace falta poner de relieve la ciudadanía democrática, los valores y la solidaridad como resultados importantes de una educación integral. Es fundamental la educación orientada a los derechos humanos y al desarrollo sostenible.
 - c) La educación debe fomentar los logros a escala individual y colectiva.
 - d) Nos parece indispensable la función de los maestros como dispensadores de conocimientos y valores y como dirigentes comunitarios responsables del futuro de nuestros jóvenes. Debemos hacer lo que esté en nuestras manos por respaldarlos y aprender de ellos. Maestros de muchos países del mundo toman parte activa en la reelaboración de los currículos de enseñanza y el material didáctico para que promuevan valores universales y el aprendizaje de la vida en común. Igualmente, asumir el liderazgo en los sistemas de educación, las organizaciones de padres y la comunidad en general es fundamental para materializar la calidad de la educación.
 - e) Reconociendo el poder y la importancia que tienen las nuevas tecnologías y los medios de difusión en general, creemos que corresponde a la radio y la televisión una destacada función educadora de la que con frecuencia se han apoderado intereses comerciales amenazadores de la identidad nacional, cultural y sexual de nuestros jóvenes. Fomentaremos la producción de

- programas difundidos por estos medios que favorezcan la educación de calidad. Esta última es un servicio público y un bien social que conforma la identidad del individuo y eleva las aspiraciones de la sociedad.
- f) Nos parece crucial la función que cumplen las lenguas como afirmación de la identidad, medio de comunicación y vehículo de entendimiento de otros modos de conocer.
3. Somos muy conscientes de que, aunque gran parte de nuestras naciones ya invierte de forma abundante en educación, los resultados en la esfera del aprendizaje no son siempre los que se pretendía obtener.
 - a) Los obstáculos económicos nos obligan a demostrar el valor que encierran los gastos en educación. Reconocemos en toda su dimensión la validez de los estándares internacionales, pero creemos que ha llegado el momento de volver a examinarlos. Los estándares de calidad básicas son fundamentales y los mecanismos de comparación a escala internacional tienen cabida, si bien a veces delatan sus orígenes educacionales y culturales.
 - b) Propugnamos una reflexión rigurosa sobre el carácter de los indicadores de calidad utilizados en las comparaciones de ámbito nacional e internacional y sobre los valores relativos que llevan implícitos los indicadores cuantitativos y cualitativos. Han de desglosarse todos los datos, especialmente por sexo. En concreto, deseamos contribuir a la elaboración de indicadores precisos de una educación de calidad que pertreche a los alumnos para el presente y los prepare para el futuro.
 4. En vista de lo señalado, los ministros de educación nos comprometemos a hallar un modo práctico de seguir adelante con nuestra misión de impartir educación de calidad a todos y reconocemos la importancia de asignar recursos suficientes para facilitar tal avance. Asimismo, dirigimos un llamamiento a los gobiernos de todos los Estados del mundo para que en la práctica concedan prioridad máxima a la educación en sus países.
 5. La potenciación de la calidad en los sistemas de educación es una tarea compleja que implica una serie de procesos de cambio. Recogiendo el apoyo de los interesados y del público en general se facilitan estos procesos. El fomento de la autonomía local del sistema de educación en el marco general del estado central puede consolidar este apoyo y garantizar que las instituciones de enseñanza responden a la diversidad de sus destinatarios. Los Estados han determinado distintas iniciativas que contribuyen a la mejora general de la calidad:
 - a) Centrando los esfuerzos especiales en las comunidades más desfavorecidas se da a entender que la educación de calidad va dirigida a todos.
 - b) El cuidado y la educación en la primera infancia preparan al niño para abordar la enseñanza académica en condiciones ideales. Al respecto, las clases en la lengua materna durante los primeros años de escolarización facilitan la transición del hogar a la escuela.
 - c) Los niños sanos y debidamente nutridos aprenden mejor, por lo que los programas de alimentación escolar pueden resultar útiles.
 - d) Conviene elaborar un currículo de enseñanza de base amplia para apreciar mejor nuestro pasado y entender mejor la actualidad contemporánea, pues de

- ese modo se construye una perspectiva global madura que permite aprender de la historia y aumentar el entendimiento mutuo gracias al diálogo.
- e) Han de inculcarse en todos los niños valores éticos y morales comunes de ámbito universal para que aprendan y practiquen la empatía, la compasión, la honradez, la integridad, la no violencia y el respeto de la diversidad, con lo cual aprenderán a vivir juntos en paz y en armonía.
 - f) Mediante las tareas participativas que los ocupan en la escuela, los alumnos aprenden a vivir juntos, se entienden y se transmiten valores importantes.
 - g) Ganándose la confianza de los maestros gracias al fortalecimiento de su formación y su imagen antes de su desempeño laboral y cuando han empezado a trabajar se consigue que sean asociados efectivos en la reforma de la enseñanza y que atiendan con profesionalidad y flexibilidad las nuevas demandas que surgen sin cesar en el aula, a la vez que practican la enseñanza centrada en el estudiante.
 - h) Los entornos de aprendizaje adecuados y los sistemas de gestión transparentes son condiciones fundamentales de la calidad.
 - i) Deben fomentarse y respaldarse los procedimientos de acreditación y garantía de calidad y la divulgación de las prácticas satisfactorias.
 - j) En atención al aumento del acceso a la educación básica, hay que potenciar la capacidad en las esferas de la educación secundaria, la formación profesional, la educación técnica, la enseñanza superior y la educación de adultos. Debe prestarse especial atención a la promoción de la alfabetización funcional, en especial la de adultos, para facilitar la creación de sociedades fundadas en los conocimientos y promover la educación de calidad.
 - k) La evaluación de los resultados de los sistemas de educación en lo que se refiere a los estudiantes resulta más difícil que el análisis de los componentes aportados, pero sirve de fundamento más sólido a la valoración del cambio efectuado. Ha de promoverse la divulgación de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en los distintos países.
 - l) Algunos Estados consideran útiles los distintos programas internacionales de evaluación de los estudiantes, por lo que desean que se amplíen, no en sustitución de los mecanismos nacionales sino para establecer referencias que sirvan de comparación.
 - m) El sector privado y las organizaciones no gubernamentales pueden aportar una valiosa contribución a la educación de calidad.
6. En resumen, la calidad de la educación nos parece fundamental para potenciar la equidad, la igualdad y la calidad de vida. La educación de calidad conlleva un gasto, por lo que recordamos a la comunidad internacional los compromisos asumidos. De no respetarse éstos, la calidad no aumentará. Si la calidad de la educación es defectuosa en cualquier parte del mundo, la humanidad entera sufre las consecuencias.
7. Exhortamos al Director General de la UNESCO a que:
- a) propicie nuevos estudios e intercambios de pareceres con miras a entender mejor la calidad de la educación y preparar estrategias para cumplir las normas básicas de las escuelas y materializar la educación de calidad en Estados miembros que hacen frente a distintas dificultades.

- b) establezca vínculos sólidos entre la EPT (educación para todos), el Consenso de Monterrey, el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, el Decenio para la Educación en África y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.
- c) preste apoyo más adecuado y más eficazmente coordinado a los países que reconstruyen sus sistemas de educación.
- d) investigue modalidades de seguimiento de la presente Mesa Redonda sobre una educación de calidad.

INTRODUCCION:

PANORAMA GENERAL

Y PERSPECTIVAS

Pierre Luisoni

Diversas razones han motivado la decisión de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de consagrar un *dossier* de la revista *Perspectivas* al diálogo político en educación. Por un lado, el diálogo político constituye un eje cada vez más importante de la gestión y el desarrollo de los sistemas educativos, así como del mejoramiento de la calidad de la educación y, por esto, forma parte de manera creciente de las preocupaciones, las perspectivas y las realidades de los sistemas educativos nacionales, así como de la agenda de los organismos de cooperación para el desarrollo, ya sean bilaterales o multilaterales. El diálogo político es asimismo inherente a la misión de la UNESCO, cuyas orientaciones estratégicas le otorgan un lugar de relevancia. La OIE, por su parte, cuenta con una larga experiencia en la promoción del diálogo político, en particular a través de la organización de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) que iniciara en

Versión original: francés

Pierre Luisoni

Licenciado en Psicología y Pedagogía por la Universidad de Friburgo (Suiza). Tras dos años de dedicación a la enseñanza a nivel primario, en 1971 creó la mediateca del Departamento de Instrucción Pública del Cantón de Friburgo que dirigió hasta 1987 y, simultáneamente, trabajó en la formación de docentes. A partir de 1987 fue delegado de la Conferencia suiza de Directores Cantonales de la Instrucción Pública ante el Consejo de Europa, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO, el Consejo de la Oficina Internacional de Educación (OIE), la Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale (CONFEMEN), entre otras organizaciones internacionales. De 1990 a 1992, presidió el Comité de Educación del Consejo de Europa y, de 1992 a 1996, el Grupo encargado del proyecto "La enseñanza secundaria en Europa". En 2001 entra a la OIE como Especialista Principal de Programa. Actualmente es Secretario del Consejo de la OIE y Coordinador del programa "Diálogo político" que comprende, particularmente, la organización de la Conferencia Internacional de Educación. Correo electrónico: p.luisoni@ibe.unesco.org

1934. Por último, la OIE, que desde 1999 tiene el mandato específico de promover el diálogo político bajo diversas formas, ha desarrollado a partir de 2002, en el marco de su tercer programa de base, una reflexión conceptual, una metodología y modalidades prácticas de acción. Estas últimas actividades, que han inspirado el presente artículo, fueron posibles gracias al apoyo financiero del Ministerio francés de Relaciones Exteriores y de la Red Universitaria Internacional de Ginebra (RUIG).

Las actividades en curso en el campo del diálogo político se inscriben más en la lógica de un proceso de investigación-acción-formación que en la de un proyecto en el sentido estricto del término. Si bien no se trata de proyectos acabados, nos ha parecido interesante compartir desde ya con la comunidad educativa internacional, en el año en que tiene lugar la 47ª reunión de la CIE, algunas reflexiones, constataciones, experiencias, enfoques y perspectivas. Las numerosas referencias al África no responden a una predilección arbitraria, simplemente ocurre que desde el año 2002, la OIE ha podido elaborar un proyecto común con los países africanos de habla francesa, concretado en 2003 bajo la forma de tres seminarios de interformación para el diálogo político. La elaboración conceptual y las acciones llevadas a cabo en el curso de este proyecto presentan a nuestro juicio un carácter prometedor de transferibilidad a otros contextos y, por esta razón, deberían interesar al conjunto de los lectores de *Perspectivas* en el mundo entero.

El diálogo político: ¿simplemente una moda?

La utilización de la expresión “diálogo político” está ya muy difundida y continúa en rápida expansión. Una simple demostración: al buscar en Internet –con la ayuda de uno de los motores de búsqueda más utilizados–, en marzo de 2004, las palabras francesas “dialogue” y “politique” obtuvimos 752.000 referencias; para el inglés (“policy” y “dialogue”), los resultados son aún más espectaculares: 4.530.000. En lo que respecta al español, el ejercicio resulta más aleatorio, ya que la búsqueda de los términos “dialogo” y “politico” (sin tildes) incluye resultados del portugués y el italiano: se obtienen así 368.000 direcciones. El mismo ejercicio efectuado con la expresión “dialogue politique” llevó en marzo de 2004 a 264.000 entradas, a 195.000 para “policy dialogue” y a 32.900 para “dialogo politico”. Hemos comprobado que en siete meses –desde agosto de 2003, fecha de nuestra primera búsqueda– esas cifras se han prácticamente triplicado para el francés, decuplicado para el inglés y doblado para el español/italiano/portugués. ¿El diálogo político será entonces simplemente una expresión que se ha puesto de moda? Si bien esto no puede excluirse totalmente, caben también otras hipótesis, a nuestro juicio más serias, para explicar su creciente utilización. Mencionaremos aquí algunas, sin pretensión de exhaustividad.

La primera explicación se refiere a los progresos de la democracia en el mundo. El Informe de 2002 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre el desarrollo humano subraya, en efecto, que “el mundo se

democratiza, los regímenes democráticos se fortalecen y los poderes autoritarios declinan”: así, el número de regímenes democráticos pasó de 44 en 1985 a 82 en 2000; el de los intermedios, de 13 a 39 y el de los autoritarios de 77 a 26. Según los datos disponibles, el número de países cuyos dirigentes son elegidos de acuerdo a sistemas electorales pluralistas pasó de 22 en 1950 a 140 en 1999, y la parte de la población mundial que vive en países con sistemas electorales pluralistas alcanzó el 65,8% en 1999 (PNUD, 2002). Esta situación tiene por consecuencia directa –a nivel nacional, pero también regional y local– el surgimiento de una voluntad popular y de una presión de la opinión pública que exigen ser asociadas más de cerca a la elaboración y a la implementación de las políticas que las atañen directamente, y de la educativa en particular. Todos los actores del sistema educativo –y en primer lugar los usuarios– quieren tomar parte en las decisiones fundamentales, junto a quienes han detentado tradicionalmente el poder central: autoridades locales y regionales, docentes, padres, alumnos y estudiantes, representantes de los medios económicos, actores sociales, la sociedad civil en su conjunto y los organismos exteriores de desarrollo copartícipes. Sólo un verdadero diálogo político –que vaya más allá del diálogo social en el sentido habitual del término– puede responder a esta demanda legítima y así se ve aparecer o consolidarse por todas partes una nueva dinámica política interna, basada en la participación democrática.

Un segundo elemento, ligado al concepto genérico de “buen gobierno”, desempeña un papel importante, aunque su definición no es única. El debate reciente se concentra en gran medida sobre los factores de eficacia de las instituciones y de las reglas: la transparencia, la participación, la reactividad, la obligación de rendir cuentas y el estado de Derecho (PNUD, 2002, p. 51). A nivel interno, los ciudadanos esperan así de sus responsables una conducción y una gestión política que respeten un cierto número de normas de justicia, de honestidad, de eficacia, de eficiencia y de visibilidad. Pero el “buen gobierno” es igualmente un condicionante externo, un “producto de exportación” que los organismos de ayuda bilateral o multilateral para el desarrollo –los “proveedores de fondos”– introdujeran desde hace ya varios años en sus relaciones con los países beneficiarios. Algunos de estos organismos hacen del buen gobierno interno una condición limitativa de su sostén o sus inversiones. Otros integran su promoción y su mejoramiento en el proceso mismo de los proyectos de desarrollo. Todos privilegian cada vez más un enfoque basado en la concertación, el respeto mutuo y la asociación.

Cualquiera sea la orientación “ideológica” de la ayuda, el diálogo político aparece a la vez como una condición y como un medio para mejorar el funcionamiento democrático, para alcanzar los objetivos de manera más fehaciente y para utilizar más eficazmente los recursos disponibles. A título de ejemplo, las palabras de Micheline Calmy-Rey, ministra suiza de Relaciones Exteriores –y, en calidad de tal, responsable de la política de cooperación para el desarrollo– ilustran y resumen bien estas orientaciones:

La cooperación para el desarrollo tiene por objetivo contribuir eficazmente y de manera durable al mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones desfavorecidas. Si bien

toma esencialmente la forma de proyectos de desarrollo, esta cooperación no puede limitarse a la realización de acciones aisladas, por efectivas y perfectas que sean. En efecto, la cooperación no podría alcanzar sus objetivos sin la firme voluntad política de nuestros socios locales. En consecuencia, una cooperación eficaz y responsable no puede prescindir de un buen gobierno, caracterizado por el empleo apropiado del poder y de los recursos económicos, sociales y ambientales. A fin de cuentas, si el objetivo de la cooperación consiste en la transformación y el cambio de los sistemas, el gobierno tiene una influencia determinante sobre la calidad, la eficacia y la durabilidad de esta misma cooperación. Es por esto que el instrumento del diálogo político reviste una importancia tan particular. Este diálogo con los países asociados contribuye también a profundizar el debate internacional sobre las políticas de desarrollo. La cooperación suiza puede hacer valer en este contexto las cartas de la credibilidad y la convicción, derivadas de su compromiso de larga data en ese sentido y de la sólida experiencia adquirida en el marco de sus programas. Alentar un buen gobierno significa mejorar el marco político, económico y social de un país, condiciones primordiales para el desarrollo durable, la disminución de la pobreza y la seguridad humana. Se trata de crear un entorno favorable al estado de Derecho y a los derechos humanos, a la igualdad de hombres y mujeres, a una división equitativa del poder y a una situación macroeconómica estable (DFAE, 2003).

Un tercer elemento se relaciona con lo que podríamos llamar la “reapropiación del poder”, en el campo de las políticas educativas, por quienes han recibido la legitimidad de ejercerlo. Recientemente, un ministro de Educación afirmaba en una reunión –y sin bromear– que “el principal enemigo del ministro de Educación de un país es a menudo el ministro de Economía, en razón de su fuerte dependencia de las grandes instituciones internacionales de financiación y de los organismos de ayuda al desarrollo”. Un participante africano de uno de nuestros seminarios de formación decía lo mismo de otra manera: “Debemos admitir que, en muchos de nuestros países, la política educativa a menudo está realmente más en las manos de los ministros de Economía y de los organismos de cooperación que en las de los ministros de Educación, cuyo poder es bastante limitado”. Los estudios realizados por un grupo de trabajo OIT-UNESCO confirman esta realidad:

En contextos de reestructuraciones y ajustes económicos, se ha acrecentado en muchos países el poder de los ministerios de Economía sobre las políticas educativas y, en consecuencia, se ha visto reforzado el peso de las consideraciones económicas y financieras. Es indudable que las consideraciones y los estudios económicos son indispensables para el buen gobierno del sistema educativo, pero cuando la atención está totalmente “acaparada por los criterios financieros”, como hemos podido observar desde hace un cierto tiempo, el interés se desvía de las preocupaciones principales de la educación y la contribución de la educación se encuentra devaluada. (Samoff, 1994)

Evidentemente, no se trata de instaurar una suerte de “nueva feudalidad” o de confiar a los ministerios de Educación un poder discrecional. Existe un amplio consenso mundial sobre el hecho de que la educación sólo puede ser responsabilidad de todos y la experiencia muestra que el éxito de las políticas depende ampliamente del apoyo y el compromiso del conjunto del gobierno, sin distinción de ministerios. No es casual, por ejemplo, que algunos países hayan

puesto la elaboración de su plan decenal de educación bajo la tutela directa del gabinete del primer ministro. Sin embargo, no es menos cierto que, para reapropiarse del área de su responsabilidad y ejercer su legítimo poder con una verdadera afirmación de autonomía, los equipos ministeriales encargados de la educación tienen necesidad de competencias prácticas más vastas y de nuevas capacidades de reflexión y de acción. Según el secretario ejecutivo de la Asociación por el Desarrollo de la Educación en África (ADEA), hay que reconocer al respecto las

virtudes del diálogo sobre las políticas, [ya que éste responde] a una necesidad fundamental de renovación y revitalización de las políticas y estrategias educativas. Necesidad de un diálogo que enriquezca la visión y las políticas. Necesidad de “confrontaciones” que profundicen la comprensión de los procesos, las condiciones y los factores de los cambios implicados en las reformas. Necesidad de intercambios sobre los modelos estratégicos y los instrumentos de implementación de las transformaciones. Necesidad, en suma, de capitalizar y compartir experiencias y conocimientos africanos e internacionales, con el fin de enfrentar más eficazmente los enormes desafíos que se plantean en África al desarrollo de la educación. (Ndoye, 2001).

Sabemos bien que estas reflexiones trascienden el contexto africano.

Cabe añadir además una última hipótesis, relacionada con el alcance del derecho a la educación. A partir del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por el artículo 13 del Pacto de la ONU sobre los derechos económicos, sociales y culturales (Pacto II), por la Declaración de la Conferencia de Jomtien y la del Foro de Dakar, el concepto de “derecho a la educación” se ha ido extendiendo hasta ser cada vez más “el derecho a una educación de calidad para todos”. Si bien no existe una única definición de esta calidad, todos coinciden en reconocer que la noción va más allá de los meros logros cognoscitivos, para englobar las capacidades transversales, las aptitudes, las actitudes, el espíritu crítico, las competencias sociales y de inserción en la vida, la ciudadanía y “aprender a vivir juntos”. Una educación de calidad se refiere igualmente al funcionamiento del sistema y su gestión y, en consecuencia, el diálogo político constituye uno de sus componentes fundamentales.

El concepto de “diálogo político”

De las reflexiones precedentes se derivan dos dimensiones principales del concepto: el diálogo internacional **sobre** las políticas y el diálogo político como **elemento constitutivo** de la concepción y la implementación de las políticas a nivel nacional, provincial o local.

El **diálogo internacional sobre las políticas educativas** puede concretarse de diversas maneras. La Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO organizada por la OIE constituye la forma más antigua y más amplia de este diálogo, ya que desde 1934 es el foro mundial de la educación que reúne regularmente a los responsables políticos y las organizaciones interguberna-

mentales y no gubernamentales. La Conferencia de Jomtien en 1990 o el Foro de Dakar en 2000 sobre la Educación Para Todos constituyeron también importantes momentos de diálogo político. Más recientemente, los debates de la 166ª sesión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO sobre la calidad de la educación, así como la Mesa Redonda Ministerial organizada por el Sector de Educación con ocasión de la última Conferencia General –cuyos resultados son presentados por Mary Joy Pigozzi en la sección Posiciones/Controversias de este número de *Perspectivas*– constituyen otros tantos ejemplos. Igualmente pueden citarse las conferencias regionales o subregionales que se desarrollan por iniciativa de la UNESCO u otras instituciones internacionales, o incluso las diversas reuniones temáticas consagradas estos últimos años a la educación.

Para el África, la acción de la ADEA en el ámbito del diálogo político resulta particularmente interesante y original, ya que se funda sobre un intercambio regular entre los responsables políticos y los organismos de desarrollo, especialmente en el marco de las bienales.

Único foro de ministros africanos, de organismos y de especialistas de la educación, la bial ofrece un espacio incitativo y un intenso momento de encuentros e intercambios entre la dirigencia política africana y la cooperación internacional, entre la decisión política y la pericia científica y técnica. La interacción fecunda se produce allí a través de un enfoque profesional y desarrollista que excluye todo monólogo colectivo, todo discurso estereotipado. Abiertas y críticas, las discusiones conducen a una reflexión colegiada donde la introspección y el descubrimiento del otro, y el dar y el recibir sobre las buenas prácticas llevan a conocerse mejor, a cimentar la comprensión mutua y a establecer convergencias sobre las perspectivas. Todo lo cual resulta favorable a nuevas asociaciones, dinámicas y eficaces. (Ndoye, 2001)

A menudo antes denigrados, los encuentros para el diálogo internacional sobre las políticas educativas –y especialmente las grandes conferencias– parecen suscitar hoy un nuevo interés. La mundialización ha hecho que en todas partes los problemas se asemejen y resulta claro entonces que, si bien la responsabilidad de los sistemas educativos sigue siendo de incumbencia nacional, los encuentros internacionales permiten enriquecerse con las experiencias de los demás e imaginar nuevas soluciones o tomar conciencia de los callejones sin salida. Pero los participantes de estos encuentros exigen que respondan a una necesidad real, que aborden los problemas clave de los sistemas educativos y que permitan intercambios francos y abiertos, que desemboquen en proposiciones y perspectivas de acción concretas, como apoyo a las orientaciones ya adoptadas o impulso a las políticas a renovar.

Resulta bastante evidente que hoy es casi imposible “gobernar por decreto” y que la acción política en educación se está volviendo cada vez más “una conducción compartida” e, incluso, “una conducción negociada” (Perrenoud, 2001).

La asunción del **diálogo político** como **elemento central y determinante de la construcción y el desarrollo de las políticas educativas** puede ser considerada como una de las tendencias mayores que caracterizan hoy a los sistemas educativos del mundo entero. Si durante siglos –y

en el siglo XX en particular– pudo considerarse que el “discurso político” constituía un instrumento esencial de la conducción, resulta hoy evidente que la educación no puede seguir siendo el terreno acotado de un pequeño equipo técnico de un solo ministerio –por competente que sea–, sino que incumbe al conjunto del gobierno y de la administración, así como a toda la sociedad civil, y necesita la acción común y concertada de un número creciente de actores implicados. (OIE-UNESCO, FPSE, 2002)

La noción de diálogo político es entonces más amplia que la de “debate político”, que tiene a menudo un carácter puntual y coyuntural. También se distingue del “diálogo social”, que se limita generalmente a las relaciones entre poderes públicos y sindicatos. Sin duda, ciertas formas de diálogo político han existido desde hace tiempo en muchos países, tanto del Norte como del Sur, pero este diálogo revestía la mayoría de las veces la forma de una consulta de los medios implicados, sobre la base de un proyecto preparado por expertos –a menudo exteriores– y legitimado por los responsables políticos. Este procedimiento, característico del funcionamiento de los sistemas centralizados y que se instrumenta “de arriba hacia abajo” revela muy rápidamente sus límites, ya que con frecuencia termina en enfrentamientos, bloqueos o incluso el rechazo de principio de un cambio percibido como impuesto. Los actores del sistema exigen cada vez más no sólo ser consultados, sino implicados suficientemente pronto en los procesos de reforma o de “refundación” de un sistema, mediante una verdadera concertación y asociación. Esto requiere obligatoriamente un cambio de enfoque, y proceder “de abajo hacia arriba”, consecuencia directa, a nuestro juicio, del movimiento general de democratización antes evocado.

El diálogo político como elemento constitutivo del “buen gobierno” de un sistema educativo tiene entonces, en primer lugar, una dimensión interna: consiste en movilizar e implicar a todos los actores legítimos para construir así asociaciones que son, a la vez, el resultado y el incentivo de una política. Los actores principales y los grupos de interés que integran esas asociaciones pueden ser bastante numerosos. Un estudio de la UNESCO identifica “seis grupos de actores en la escena educativa: los políticos y administradores gubernamentales, otros proveedores institucionales de educación, los docentes, los usuarios, los demás operadores, los organismos de cooperación internacional” (Jallade, Radi y Cuenin, 2001). A nuestro juicio, falta en esa lista –por lo demás, muy interesante– un grupo cuya influencia se acrecienta cada día más en todos los países: la prensa escrita y audiovisual. En efecto, cotidianamente se constata que la prensa está pasando cada vez más de la condición de “medio” de comunicación a la de verdadero “actor” de las políticas, hecho que no deja de plantear numerosos problemas y que requiere de los poderes públicos la implementación de estrategias de comunicación que no sean meramente reactivas sino proactivas.

El peso real de los diversos grupos de actores puede ser desigual. El de los organismos de ayuda se cita a menudo como preponderante: en ocasiones se trata de un juego de fuerzas tan desequilibrado que bien podríamos calificarlo de “David contra Goliat”. El diálogo político tiene entonces también una dimensión externa.

En ese contexto, la toma de decisión en el sector educativo representa un campo de confrontación de dos concepciones de la cooperación que llevan a prácticas divergentes: por un lado, la de la ayuda exterior, esencialmente tecnocrática y, por otra, las prácticas nacionales, donde tradicionalmente los intereses políticos tienen gran importancia. Tanto la eficacia de las ayudas como la de los programas nacionales padecen de esta situación aparentemente contradictoria. Resulta entonces esencial hacer evolucionar los procesos de decisión hacia una integración más amplia de los análisis fácticos y técnicos e instaurar de manera sistemática el diálogo y la negociación entre los actores. (Jallade, Radi, Cuenin, 2001, pág. 53)

Los comportamientos están cambiando progresivamente y pueden identificarse nuevas iniciativas y nuevas tendencias.

La primera es la “ruptura epistemológica” que se opera de un paradigma acumulativo a otro de tipo estructural. Se pasa de un enfoque basado en la adición en el espacio (suma de proyectos fragmentarios) y en el tiempo (sucesión de ciclos de proyectos) a una visión holística (todos los niveles y ramificaciones del sistema), integradora (todas las acciones y recursos) y prospectiva (de largo alcance). Se trata de un cambio cualitativo: en adelante, un marco de referencia estructura, federa y garantiza la coherencia y la continuidad de todas las acciones. Pero, en la relación asociativa, ¿a quién corresponde la responsabilidad de determinar ese marco y los pasos a seguir? La respuesta no ha sido siempre evidente en lo que se refiere a la distribución de funciones. La relación de dependencia de los países con respecto al exterior favoreció más bien la sustitución. Al reconocer plenamente la autonomía y la responsabilidad de los países, los socios para el desarrollo convertidos a los enfoques sectoriales se ubican deliberadamente en el apoyo y el acompañamiento (segunda tendencia). Esto confiere a los países una posición dominante para definir las prioridades y su función de motores en la implementación. Sin embargo, la afirmación de esta tendencia depende no sólo del cambio de actitud de los socios, sino también, en los propios países, de una “revolución cultural” que conduzca a “contar ante todo con sus propias fuerzas”. (Ndoye, 2002)

Pilares del diálogo político y nuevas exigencias para los actores

Para funcionar y lograr el éxito esperado, el diálogo político y las asociaciones deben poder apoyarse sobre un cierto número de pilares. Entre ellos cabe mencionar algunos fundamentales, como contar con un sólido proyecto de política educativa, con un marco legal y reglamentario apropiado, con socios legitimados y competentes, así como con recursos humanos y financieros suficientes y con una decidida voluntad política. Pero, como lo señalara un ministro en el curso de una de nuestras sesiones de formación: “Todo eso es sin duda necesario pero muy insuficiente, si no existe antes en todas las partes un ‘estado de espíritu’ hecho de lealtad y de compromiso al servicio de una causa común, más que de intereses particulares y a menudo corporativos”.

Durante muchos años, el aspecto financiero ha sido citado a menudo como el elemento determinante del éxito o el fracaso de una política o una reforma. Pero un estudio sobre los problemas de gestión y los obstáculos encontrados en la implementación de las reformas llevado a cabo en 2001, bajo la tutela de la Oficina Regional de la UNESCO para el África (BREDA por sus siglas en francés), aporta una visión diferente de este problema.

El examen de los factores determinantes del éxito o el fracaso de los programas de reforma lanzados por los países africanos en el sector de la educación, como corolario de Jomtien, permite comprender que los recursos financieros cuya insuficiencia no cesa de proclamarse no son siempre los principales constituyentes de las limitaciones que afectan la eficacia en la implementación de las reformas. Entre los factores de contraprestación detectados, varios al parecer deben asociarse con lo que podría llamarse “el comportamiento de los actores”, es decir, el de los responsables de las instancias centrales de conducción, el de quienes están a cargo de las instancias descentralizadas, el de los operadores, el de las comunidades de base, etc. A pesar de todos los esfuerzos, financieros en particular, realizados a lo largo de los últimos diez años, raros son los casos en los que surgen estrategias realistas y operantes, compatibles con los condicionamientos. Subsisten aún dificultades persistentes para movilizar a los actores clave del proceso, así como a las comunidades de base, en favor de los cambios que implica la ejecución de los programas de reformas preconizados. (Mbaye; Sow, 2001)

Reforzar las competencias de los actores para el diálogo político

La implementación del diálogo político y la práctica efectiva de la asociación no son ni evidentes ni automáticos: requieren competencias particulares que, según la opinión de los actores mismos, a menudo son insuficientes en todos los niveles del sistema. La buena voluntad y la convicción no bastan, ya que los problemas encontrados a diario son complejos y los equipos ministeriales encargados de enfrentarlos están mal preparados para ello. ¿Cuáles son esos problemas? La encuesta de la BREDA –que cubrió 21 actores y 10 países africanos, y consistió en interrogar a la vez a responsables políticos retirados y en ejercicio (primeros ministros, ministros de Educación), personal superior de los ministerios, sindicalistas, docentes, padres y otros representantes de la sociedad civil– puso de manifiesto toda una serie de dificultades y obstáculos de diversa naturaleza, ya que cada uno de los grupos respondió prioritariamente en función de su propia experiencia. De esto resulta, para cada categoría de personas interrogadas, una lista muy interesante que, leída en sentido vertical, abre perspectivas sectoriales de mejoramiento de la situación.

Sin embargo, una lectura transversal u horizontal nos permitió constatar que algunos problemas y ciertos obstáculos mayores identificados por varios tipos de actores –cuando no por todos– hacían referencia a la ausencia o insuficiencia de una “visión para la educación” por un lado y, por otro, a las dificultades relacionadas con el “diálogo y la construcción de un consenso”. Las respuestas al cuestionario que enviáramos a los ministerios de Educación de los países africanos de habla francesa confirmaron la pertinencia de esta constatación, hecho no muy difícil de explicar y que, por otra parte, no es exclusivo del África. Si bien es cierto que durante los últimos decenios se ha prestado una atención continua a la formación y al reforzamiento de las capacidades de los “técnicos de la educación” (estadísticos, responsables de la elaboración de los currículos de enseñanza y de los libros escolares, planificadores, evaluadores, inspectores, etc.), el público-destinatario constituido por los colaboradores más cercanos de los

ministros –que de hecho desempeñan un papel político importante– ha sido dejado de lado.

Los gobiernos –a veces con el respaldo de los organismos de financiación– tienen más bien tendencia a concebir proyectos de reformas sin prestar la debida atención a quienes se encargarán de su conducción o de su ejecución o bien, eventualmente, de sostenerlas y apoyarlas. Sin pretender eludir los condicionamientos de orden financiero y material, resulta urgente reflexionar sobre las vías y los medios para reducir (si no eliminar) los efectos de contraprestación derivados de los obstáculos de naturaleza política o técnica (competencia técnica, se entiende) que siguen siendo persistentes. (Mbaye; Sow, 2001)

Frente a esta situación de insuficiencia técnica, la OIE pensó que era urgente y necesario responder a los requerimientos expresados por varios ministros y altos funcionarios de la educación, así como a la demanda dirigida por la 46ª sesión de la CIE a la cooperación internacional –y a la OIE en particular– de promover “una formación en diálogo político dirigida a los decisores de los sistemas educativos que favorezca la definición de objetivos convergentes, la búsqueda de consenso y la movilización de los actores” (OIE-UNESCO, 2001). El curso elaborado en 2002 con la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA) y el Instituto de Formación del Banco Mundial para los Recursos Humanos contó con el apoyo financiero del Ministerio de Relaciones Exteriores francés. En 2003 se organizaron tres seminarios intensivos de interformación en diálogo político destinados a los equipos ministeriales de 12 países africanos de habla francesa. Para estas primeras sesiones, se puso el acento de manera particular sobre el reforzamiento de las capacidades para la construcción de una visión prospectiva, la concertación, la negociación y la comunicación, así como sobre la constitución y la implementación de asociaciones internas y externas. Basadas en un enfoque “práxico” (partir de la acción y reflexionar sobre la acción para mejorar la acción) y conducidas con una metodología activa y participativa, estas sesiones de formación se apoyaron principalmente en la experiencia de los participantes y en algunas monografías y estudios de casos realizados para la ocasión (OIE-UNESCO, 2004). Los seminarios conciliaron así el doble enfoque del diálogo político, a la vez como elemento central de la construcción y de la gestión de un sistema educacional y como lugar de intercambios y de diálogo sobre las políticas educativas.

Paralelamente –gracias a la aceptación por la Red Universitaria Internacional de Ginebra del proyecto de “Formación interdisciplinaria para el diálogo político en el campo de la educación” presentado por la OIE, la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (FPSE) de la Universidad de Ginebra y la Universidad de Verano de los Derechos Humanos y del Derecho a la Educación (UEDH por sus siglas en francés)– los trabajos de investigación y elaboración de los módulos de formación en curso se concentran sobre las “dimensiones históricas y comparativas” en la construcción de una visión, particularmente en lo que respecta a la problemática de la “transferencia de modelos de enseñanza secundaria” en el África negra, en África del Norte y en América Latina. Las

lecciones derivadas de la experiencia de los seminarios africanos, las sesiones de formación de la UEDH y los resultados del proyecto RUIG serán objeto de una presentación más detallada en un número de Perspectivas a publicarse en 2005.

El papel de la UNESCO y la OIE

El decidido compromiso de la UNESCO en favor de la promoción del diálogo político se encuadra en el sentido de su misión general y, más particularmente, en el del Objetivo Estratégico 3 para la Educación:

Promover la experimentación y la innovación, al igual que el diálogo sobre los principios de acción, y difundir y compartir la información y las mejores prácticas en el medio de la educación. [Se trata, entre otras cosas] de identificar [en ese marco] las nuevas tendencias del desarrollo de la educación y de promover el diálogo sobre las políticas. La UNESCO aportará, en particular, a través de sus institutos, un apoyo intelectual a los decisores e implementadores, para permitirles definir las prioridades e informarse sobre las mejores prácticas y las innovaciones, con el fin de sostener las estrategias educacionales y las reformas. [...] La UNESCO alentará el diálogo sobre las políticas entre todos los actores de la educación (poderes públicos, actores no gubernamentales –en particular, asociaciones de docentes– sociedad civil, sector privado y organizaciones intergubernamentales). Este diálogo sobre las políticas, fundado en los principios de la apropiación y de la afirmación de la autonomía a nivel de los países, será la clave del mejoramiento y de la pertinencia de la educación. Mediante la promoción de un diálogo más abierto y de una mejor comprensión de los problemas de la educación en la opinión pública, la UNESCO ayudará a los Estados miembros a lograr un consenso y a movilizar el apoyo en favor de la educación, en particular de los planes nacionales de Educación Para Todos. (UNESCO, 2002)

En el marco de su tercer programa de base “Diálogo político”, la OIE se esfuerza por responder a las necesidades de los Estados miembros y de la comunidad educativa internacional, así como a las exigencias de la misión confiada a la UNESCO por la Conferencia General, promoviendo, renovando y profundizando “el diálogo internacional sobre las políticas educativas” y contribuyendo, al mismo tiempo, al reforzamiento de las capacidades de los equipos ministeriales.

El *dossier* que sigue se articula alrededor de tres contribuciones principales que dan cuenta de experiencias y reflexiones en el campo del diálogo político. La primera presenta los seis escenarios para la escuela de mañana elaborados por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y confrontados a la apreciación de responsables políticos, personal superior de los ministerios, embajadores, docentes e investigadores, en el curso de varias reuniones recientes. La segunda contribución constituye un resumen y un panorama de los muy provechosos debates que siguieron a la presentación de los escenarios en el Foro organizado en el marco de la 50ª Reunión del Consejo de la OIE en enero de 2003. Estos dos artículos se relacionan entonces más directamente con la problemática de la construcción de una visión para la educación. En la tercera contribución, María Clara Jaramillo (Colombia) da cuenta de su experiencia de formación de actores del sistema educativo de América Latina en el campo de la “negociación

razonada” de Harvard, también llamada “estrategia de ganancias mutuas”. Se trata de una perspectiva más específicamente pedagógica, que apunta a la adquisición de competencias prácticas. Nuestro deseo es que los diversos enfoques, las experiencias y los puntos de vista presentados en el conjunto del *dossier* interesen a los lectores de *Perspectivas* y los inciten a proseguir junto a la OIE la reflexión y la acción internacional en el campo de la promoción del diálogo político en la educación.

Referencias

- Département fédéral des affaires étrangères (DFAE). 2003. Alocución pronunciada por Micheline Calmy-Rey, consejera federal, directora del Departamento Federal de Relaciones Exteriores. *En: Conférence annuelle de la Direction du développement et de la coopération, Lausanne, 29 Août 2003* [Conferencia anual de la Dirección del Desarrollo y la Cooperación, Lausana, 29 de agosto de 2003]. Berna: DFAE.
- Jallade, L.; Radi, M.; Cuenin, S. 2001. *Politiques et programmes nationaux d'éducation face à la coopération internationale: Quel rôle pour l'UNESCO?* [Las políticas y los programas nacionales de educación frente a la cooperación internacional: ¿qué papel para la UNESCO?]. París: UNESCO. (Colección Políticas y estrategias de la educación, 1.)
- Mbaye, El H.T.; Sow, P. M. 2001. *Étude sur les problèmes de gestion des systèmes éducatifs et sur les obstacles à la mise en œuvre des programmes de réforme éducationnelle en Afrique sub-saharienne. Résultats. Première étape* [Estudio sobre los problemas de gestión y sobre los obstáculos a la implementación de los programas de reforma educativa en el África Subsahariana: Resultados. Primera etapa]. Dakar: BREDA. Documento inédito.
- Ndoye, M. 2001. Vertus du dialogue sur les politiques [Las virtudes del diálogo sobre las políticas]. *Lettre d'information de l'ADEA* (París), vol. 13, n° 4, octubre-diciembre, págs. 1-2.
- . 2002. Coopération au développement. Nouvelles initiatives, nouvelles tendances [Cooperación para el desarrollo: nuevas iniciativas, nuevas tendencias]. *Lettre d'information de l'ADEA* (París), vol. 14, n° 4, octubre-diciembre, pág. 1.
- OIE-UNESCO. 2001. *Conclusions et Propositions issues de la 46e. session de la Conférence internationale de l'éducation* [Conclusiones y propuestas de acción de la 46ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación]. Ginebra: OIE.
- . 2004. *Expériences africaines de dialogue politique : neuf monographies/études de cas* [Experiencias africanas de diálogo político: nueve monografías/estudios de caso]. Ginebra, Suiza, OIE. En prensa.
- OIE-UNESCO, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (FPSE). 2002. *Formation interdisciplinaire au dialogue politique dans le champ de l'éducation* [Formación interdisciplinaria para el diálogo político en el campo de la educación]. Ginebra. (Proyecto presentado para su financiamiento a la Red Universitaria Internacional de Ginebra.)
- Perrenoud, P. 2001. Du pilotage partagé au pilotage négocié [De la conducción compartida a la conducción negociada]. FPSE, Universidad de Ginebra. (Introducción al curso de la Universidad de Verano “La conducción pedagógica: ¿ejercicio compartido?”, Montpellier, 23-27 de agosto de 2000.)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2002. *Rapport mondial sur le développement humain 2002. Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*

- [Informe mundial sobre el desarrollo humano, 2002. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado]. Nueva York. PNUD/Bruselas. De Boek Université.
- Samoff, J. 1994. International cooperation [Cooperación internacional]. *En*: L. Jallade, E. Lee y J. Samoff (comps.), *Coping with crisis. Austerity, Adjustment and Human Resources* [Enfrentar la crisis: austeridad, ajuste y recursos humanos]. Londres/París: UNESCO/Cassell.
- UNESCO, 2002. *Stratégie à moyen terme 2002-2007* [Estrategia a mediano plazo 2002-2007]. París. (31 C/4.)

LA ESCUELA DE MAÑANA:

¿QUE SERA DE

NUESTRAS ESCUELAS?

Pierre Luisoni, David Istance, Walo Hutmacher

Cuando insinúan los desafíos o las dificultades que entraña su intervención, los responsables de las políticas educativas hacen alusión muy a menudo, por una parte, a la tensión que supone el “tiempo de la educación” y, por otra, a una cierta paradoja relacionada con la construcción de una “visión para la educación”. Por definición, las políticas educativas se afianzan a largo plazo, pero los usuarios del sistema y de la sociedad en general exigen resultados tangibles a corto plazo. “Los

Versión original: inglés/francés

Pierre Luisoni

En la página 17 figura una reseña biográfica del autor.

David Istance (Reino Unido)

David Istance es responsable de proyecto de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) de París. Su trabajo se centra básicamente en el proyecto “El futuro de la escuela” y es responsable y autor del informe “El destino de nuestras escuelas” (2001). Ha colaborado igualmente en diversas publicaciones de la OCDE/CERI, como *Networks of innovation: towards new models for managing schools and systems* [Redes de innovación: Hacia nuevos modelos de gestión de las escuelas y los sistemas] (2003). Otro tema de su interés es el aprendizaje para toda la vida, cuyo análisis publicó en *European Journal of Education*, marzo de 2003. Durante la década de 1990 pasó varios años de su vida académica en el País de Gales. Profesor honorario en la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Cardiff, es autor, entre otras, de un considerable número de investigaciones sobre adolescentes marginados. Correo electrónico: David.ISTANCE@oecd.org

Walo Hutmacher (Suiza)

Sociólogo, ex director del Servicio para la Investigación Sociológica del Departamento de Instrucción Pública del Cantón de Ginebra (SRED), y profesor de la Universidad de Ginebra. Comprometido con las actividades de investigación tanto en el ámbito nacional como en el internacional, ha sido delegado de Suiza durante muchos años en la Junta de Gobierno del CERI/OCDE, desde donde ha participado activamente en los proyectos sobre “Indicadores de los sistemas de enseñanza” y “La escuela de mañana”. Correo electrónico: walo.hutmacher@pse.unige.org

ciudadanos esperan que la formación se adecue a las exigencias sociales, culturales y económicas a corto y medio plazo. Pero lo cierto es que las reformas sólo tienen efecto con el tiempo. Este fenómeno puede dificultar aún más el manejo de las expectativas que legítimamente la sociedad espera del sistema educativo” (Brunschwig Graf, 1997). Además, una acción a largo plazo implica forzosamente una “visión”, a partir de la cual se definen los objetivos estratégicos, los resultados esperados y los procesos de aplicación de una determinada política. Ahora bien, se da la paradoja de que “la reflexión prospectiva está menos arraigada en el sector de la educación que en los demás ámbitos de la acción gubernamental. Una de las mayores dificultades a la que se enfrentan los responsables de la toma de decisiones es la de enmarcar dicho sector dentro de una auténtica perspectiva a largo plazo e integrar más eficazmente, del mismo modo en dicho proceso, los conocimientos sobre la educación y su contexto más amplio” (OCDE-CERI, 2001).

En el transcurso de una reunión ministerial que se celebró en París en 1996, los Ministros de Educación de los países que integran la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) invitaron a dicha organización a “evaluar las repercusiones de las distintas concepciones del futuro de la escuela” (OCDE-CERI, 2001). Los trabajos realizados a lo largo de más de cuatro años por el Centro para la Investigación e Innovación Educativas (CERI) de la OCDE han intentado dar respuesta principalmente a las cuestiones siguientes: “¿Cuál será la futura fisonomía de la escuela? ¿Cuáles son las tendencias que más influyen en la educación y qué es lo que éstas podrían provocar en próximos años? ¿Cuáles son los aspectos en los que deberían centrarse las políticas para que los cambios deseables se transformen en los más probables?” (OCDE-CERI, 2001). A partir de estos supuestos, se crearon gradualmente varios escenarios, que fueron sometidos a debates que a su vez se enriquecieron y reorientaron en el transcurso de distintos seminarios, conferencias o reuniones de expertos. Al principio fueron cuatro, más tarde cinco y por último seis los escenarios elegidos y publicados en la obra original de la que el presente artículo ha tomado prestado su título.

Dichos escenarios no conforman ni marcos rígidos, ni modelos de políticas educacionales. Su principal interés reside en considerar las tendencias más destacables en la evolución de las sociedades industrializadas, y en examinar, al mismo tiempo, las repercusiones que dichas tendencias podrían tener en la enseñanza a quince o veinte años vista. De hecho, muchos de los elementos de cambio identificados representan ya el tema central de los actuales debates sobre educación. Los seis escenarios prospectivos constituyen originales instrumentos de análisis, y tal como la experiencia lo ha demostrado, estimulantes herramientas para un debate sobre el futuro de las políticas educacionales.

El objetivo del presente artículo es, principalmente, dar a conocer un resumen de los distintos escenarios elaborados por la OCDE, y es igualmente el objetivo primordial de David Istance, autor principal del informe de la

Secretaría de la OCDE publicado en la mencionada obra. Se presentan también las distintas apreciaciones cosechadas en los trabajos realizados a partir de los distintos escenarios en contextos bien diferentes. Walo Hutmacher, profundamente implicado en el proyecto del CERI sobre “el futuro de la escuela”, pidió a los participantes (responsables de la toma de decisiones, docentes, jefes de establecimientos, estudiantes, etc.) en las distintas conferencias o reuniones de expertos celebradas en el marco de la OCDE y en Suiza, que se pronunciaran sobre la probabilidad y la deseabilidad de cada uno de los distintos escenarios. Por su parte, la Oficina Internacional de Educación (OIE) expresó su deseo de abrir un debate con la participación de un público más vasto y diversificado que el de los países industrializados. Por identificarse bastante a menudo a la OCDE como el “club de los países ricos”, pareció más estimulante e interesante confrontar los distintos escenarios según la apreciación de personas procedentes de otras regiones del mundo, en particular, de los países en desarrollo. La primera ocasión para estos encuentros se produjo durante el Foro del Consejo de la OIE en enero de 2003, cuyas actas finales constituyen otro de los artículos de este número de *Perspectivas* y en el que participaron más de sesenta delegados gubernamentales de 28 Estados Miembros. Walo Hutmacher fue el encargado de analizar y sintetizar durante el foro los resultados que se presentan a continuación. Por último, este artículo nos muestra un resumen de los resultados acopiados en el contexto de los tres seminarios de formación mutua para el diálogo político que reunieron, en 2003, a más de cuarenta funcionarios de alto nivel de los distintos Ministerios de Educación de 12 países francófonos de toda África (Luisoni y Anne, 2003a).

Seis escenarios para el futuro de la escuela (por David Istance)

La OCDE ha desarrollado, a lo largo de los últimos años, seis escenarios sobre el futuro de la escuela (OCDE-CERI, 2001), y los ha reagrupado en tres categorías principales:

1. Mantenimiento del *status quo*.
2. Reescolarización.
3. Desescolarización.

Ninguno de los escenarios es susceptible de emerger como tal y constituir una especie de “modelo ideal” para un posible futuro. El propósito de todos ellos es simplemente el de provocar el debate, aclarar las distintas posibilidades, las alternativas y los valores que los oponen y delimitan al mismo tiempo. A continuación se hace una breve presentación de los distintos escenarios, a la vez que se sugiere una serie de ideas directamente relacionadas con la repercusión que cada uno de ellos podría representar en términos de gobierno, dirección y gestión, y establecimiento de redes.

Escenarios 1.A y 1.B. Mantenimiento del status quo

En estos dos escenarios se mantienen durante mucho tiempo las principales características de los sistemas actuales, ya sea por elección pública, ya sea por falta de capacidad para operar un cambio radical. En el escenario 1.A, el futuro es el resultado de una evolución paulatina del presente, con sistemas educativos que permanecen fuertemente arraigados, mientras que en el escenario 1.B, el sistema sufre una grave crisis desencadenada por la seria escasez de docentes.

1.A. MANTENIMIENTO DE SISTEMAS EDUCATIVOS BUROCRATICOS

Este escenario se basa en la perseverancia por mantener sistemas muy burocráticos, fuertes presiones de uniformación y la resistencia a sufrir cualquier tipo de transformación radical. Las escuelas son instituciones bien diferenciadas, pero al mismo tiempo unificadas por hallarse inmersas en complejos mecanismos administrativos. A menudo los comentarios políticos y de los medios son críticos, pero aun así los cambios son resistidos. Muchos temen que las alternativas posibles no sirvan para cumplir con las tareas fundamentales como el control y la socialización, o con los objetivos relacionados con los conocimientos escolares y los diplomas, y que tampoco puedan garantizar la igualdad de oportunidades.

Gobierno: al ser la educación un importante componente de la soberanía nacional, la nación -o el estado/provincia en los sistemas federales- sigue siendo el lugar privilegiado de la autoridad política. La inquietud reinante por la eficacia administrativa y por la responsabilización conducen a experimentar distintos modelos de distribución de poder. La soberanía nacional se ve, sin embargo, minada por multitud de factores como la descentralización de las escuelas y las colectividades (a pesar de los esfuerzos del Estado por equilibrar los poderes), el interés creciente de las empresas y de los medios de comunicación por el mercado de la educación y las presiones de globalización vinculadas a las comparaciones internacionales o a las decisiones y financiaciones transnacionales.

Dirección y gestión: en este escenario, la función directora requiere enormes capacidades administrativas que le permitan gestionar las exigencias burocráticas y los intereses contradictorios que confluyen en la escuela, tanto más, cuanto los recursos son limitados. No sólo la escuela no recibe nuevos recursos financieros o humanos para asumir las funciones que ya le han sido encomendadas, sino que nuevas tareas vienen a entorpecer continuamente sus cometidos. Fuertes presiones por la rendición de cuentas absorben mucha energía y gran parte del tiempo que se requiere para realizar las tareas de gestión. Se observaría una enorme diversidad en la calidad de los edificios y de los equipos, y las inversiones necesarias seguirían sufriendo la fuerte competencia de los demás puestos presupuestarios. Este escenario implica, por tanto, fuertes exigencias en términos de gestión educacional y de dirección.

Redes: las redes son una de las características más importantes de este escenario, sobre todo cuando dichas redes son instaladas por individuos y grupos motivados que se comunican entre sí para compartir soluciones. Un determinado número de diversificados programas piloto se basan muy a menudo en las estructuras de trabajo en red y reciben una ayuda financiera adicional. Se podría observar, sin embargo, la existencia de tensiones entre la naturaleza jerárquica del sistema burocrático y el funcionamiento de las redes. La motivación indispensable para el mantenimiento del trabajo en red no sería universal y las redes que dependen de una financiación adicional desaparecerían, en la mayoría de los casos, al final del programa. La innovación corre el riesgo, por un lado, de depender en gran medida del apoyo de los sistemas básicamente centralizados y burocráticos y, por otro, de tender a su desaparición una vez finalizado dicho apoyo.

1.B. EXODO DE DOCENTES: EL ESCENARIO DE LA “DESINTEGRACION”

Este escenario está fuertemente marcado por una crisis de contratación de docentes que sería muy resistente a las acciones gubernamentales tradicionales, y que estaría provocada por el rápido envejecimiento de la profesión, exacerbado por el bajón de moral de los docentes y por las atractivas salidas profesionales que ofrecen otras carreras. Teniendo en cuenta la importancia de los efectivos docentes, las medidas puestas en práctica para atraer a este tipo de profesionales son bastantes onerosas y requieren tiempo para producir efectos tangibles sobre las cifras en todo su conjunto. La intensidad de la crisis varía según el ámbito sociogeográfico y la disciplina. Las diferentes conclusiones que se podrían extraer de esta situación son, por un lado, un círculo vicioso de supresión y de conflicto, y por otro, estrategias de emergencia que provoquen la innovación radical y el cambio colectivo.

Gobierno: la crisis refuerza la postura de las autoridades nacionales al otorgarles poderes cada vez mayores, pero al mismo tiempo las debilita si se prolonga demasiado. Las comunidades seriamente afectadas por una carencia de docentes podrían intentar protegerse e incrementar su autonomía frente a las autoridades nacionales. El interés de las empresas y de los medios de comunicación por el mercado del aprendizaje podría intensificarse. En el ámbito internacional aumenta la cooperación entre los países que ponen en práctica medidas para “prestar” y “tomar prestados” docentes calificados, incluso entre el Norte y el Sur; pero la cooperación se debilita a medida que la carencia se generaliza y a medida que la competencia entre países para atraer a los docentes calificados en número limitado se intensifica.

Dirección y gestión: las características de dirección y de gestión del escenario 1.A se pueden observar también aquí, pero la situación se caracteriza realmente por una “gestión de crisis” que afecta tanto a los gestores de los sistemas como a los gestores locales y a los jefes de establecimientos. En zonas sociogeográficas en las que convergen problemas más virulentos, la carencia de candidatos para estos puestos bien podría ser más fuerte incluso que la que

afecta a los propios docentes. Una actitud de resistencia se generalizaría en los barrios comparativamente dañados por la “desintegración”. Las inversiones en equipos escolares se verían, con toda probabilidad, recortadas severamente por la transferencia de recursos destinados a los salarios para intentar atraer a más docentes. Si la desintegración sólo da lugar a nuevas supresiones y conflictos, ocurriría lo mismo con la “gestión de crisis”. En cambio, si se pusieran en marcha estrategias nacionales de emergencia que comenzaran a dar sus frutos y a aportar innovación y cambio, podríamos estar asistiendo a la aparición de un nuevo cuerpo de gestores de escuelas, y de directores y nuevas energías.

Redes: el trabajo en red y las asociaciones aparecerán necesariamente en este escenario. Se multiplicarían los reagrupamientos para hacer frente a la penuria. Sin embargo, las fuertes presiones generadas por la gestión de la crisis, harían que las redes, por muy innovadoras que fueran, se ocuparan menos del reparto de conocimientos profesionales y más de la propia supervivencia. La opción elegida dentro de este escenario -disminución o dinamismo- definirá el lugar que ocuparán las redes: marginal en el primer caso, crítico en el segundo.

Escenarios 2.A y 2.B. Reescolarización

Los escenarios de reescolarización provocarían elevadas inversiones y el amplio reconocimiento de las escuelas y de sus logros, lo que se extendería también a los profesionales, dando prioridad a la calidad y a la equidad. En el escenario 2.A, los objetivos de escolarización son privilegiados y las escuelas constituyen el núcleo de la colectividad, mientras que el escenario 2.B se centra más en el conocimiento.

2.A. LAS ESCUELAS EN EL NUCLEO DE LA COLECTIVIDAD

La escuela se considera el escudo protector más eficaz contra la brecha social y la fragmentación de las familias y las comunidades. Se caracteriza principalmente por las tareas colectivas y sociales, lo que implica un importante reparto de responsabilidades entre las escuelas, los demás organismos locales, las fuentes de referencia y los establecimientos de formación continua. Imprime su marca en el profesionalismo de los docentes sin entrar en conflicto con éste. Para satisfacer las fuertes exigencias que el aprendizaje de calidad requiere, y para que docentes y escuelas se hagan respetar, se imponen generosos esfuerzos financieros.

Gobierno: se concedería una importancia primordial a la dimensión local que adquieren las acciones y las decisiones, pero ello sólo sería posible con el apoyo de unas sólidas estructuras nacionales, sobre todo, en lo que respecta a las comunidades mal dotadas de capital social e infraestructuras. Existen motivos para creer que no se trataría simplemente de desplazar los poderes hacia arriba o hacia abajo dentro de las jerarquías ya instaladas, sino hacia nuevas formas de gobernabilidad que, sin lugar a dudas, darían mayor

oportunidad de expresión a los distintos grupos, empresas, etc. La gran incógnita reside en alcanzar las modalidades adecuadas de “conducción” general. Si la apertura y los intercambios internacionales son una característica primordial de este escenario, el ejercicio del control supranacional reposa más sobre determinadas directrices que sobre estrictas reglamentaciones.

Dirección y gestión: la gestión sería compleja. La escuela ya no se vería replegada sobre sí misma y se encontraría, muy al contrario, en el centro de las interacciones dinámicas entre los distintos grupos y actores locales. La integración de los programas oficiales de enseñanza con todo el abanico de actividades que ello implica, presentaría enormes dificultades. La función directora se distribuiría también más amplia y colectivamente, exigiendo menos a los individuos que ya sufren una sobrecarga de trabajo. Con unas estructuras de apoyo bien desarrolladas a nivel local, nacional e internacional, una buena cantidad de recursos facilitaría la gestión innegablemente difícil, sobre todo a nivel de infraestructuras. Sin embargo, se haría necesario realizar inversiones de envergadura en equipos, con el fin de mejorar la calidad de los locales y de los equipos en general, y de aumentar el abanico de posibilidades y la calidad de las funciones sociales de la escuela.

Redes: los intereses de las comunidades lingüística, cultural, profesional y geográfica encuentran en este escenario una fuerte expresión y convergen hacia la escuela, que debería prever un amplio margen de maniobra para tener en cuenta y promocionar dichos intereses. Estaríamos asistiendo, pues, a un auténtico desarrollo del trabajo en red y de cooperación, en tanto que expresión de comunidades con intereses diferentes (como en el escenario 3.A) y de un modo de gobierno (como en el escenario 2.B).

2.B. LA ESCUELA COMO ORGANIZACION DE APRENDIZAJE

En este escenario, la escuela adquiere un nuevo dinamismo en torno de un sólido programa basado en el “saber” dentro de una cultura de calidad, experimentación, diversidad e innovación. Se abrirían nuevas formas de evaluación y de reconocimiento de competencias, se utilizarían las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) junto con otros soportes y herramientas de aprendizaje tradicionales y nuevos. La gestión de los conocimientos pasa a un primer plano y la mayoría de los establecimientos merecen el calificativo de “organizaciones de aprendizaje” (la igualdad de oportunidades es ahora la norma), con numerosos vínculos con la enseñanza superior y con el resto de organizaciones.

Gobierno: las decisiones estarían sólidamente ancladas a las escuelas y a la profesión, lo que no supondría, sin embargo, un factor excluyente o protector, teniendo en cuenta la fuerte implicación de los padres, de las empresas multinacionales y nacionales, y de la enseñanza superior en la escuela. Sería necesario contar con firmes directivos y con mecanismos de apoyo, sobre todo, en las comunidades con recursos sociales más débiles.

Serían cada vez más frecuentes los intercambios internacionales en red entre estudiantes y docentes. Los países con una visión más próxima a este escenario podrían ser considerados como “líderes mundiales” y suscitar, de este modo, una extraordinaria atención internacional.

Dirección y gestión: una dirección profesional sustituiría a una gran parte de lo meramente administrativo dentro de los escenarios burocráticos. Las escuelas como “organizaciones de aprendizaje” poseen estructuras jerárquicas generalmente horizontales, en las que equipos y redes se hacen cargo de una buena parte de lo que actualmente sería confiado a determinados individuos. Las normas y los convenios de calidad sustituirían igualmente a la reglamentación que reposa sobre formas de rendición de cuentas más punitivas. Los problemas de calidad se resolverían por distintas vías de mediación profesional a nivel local o superior. Al igual que para los escenarios precedentes, se dispondría de estructuras de apoyo muy desarrolladas y muy accesibles para cualquier actor de la escuela. La instalación de numerosos equipos de tecnología de punta requeriría inversiones aún mayores que, en parte, serían posibles gracias a las distintas asociaciones con las empresas. La eliminación de fronteras con la enseñanza superior podría ofrecer una mayor diversidad de equipos y de mecanismos contractuales en propiedad o de alquiler.

Redes: las redes de información, en especial entre docentes, serían una de las características principales de este escenario. Los modelos burocráticos y jerárquicos dejarían paso a mecanismos de cooperación más horizontales y los distintos actores realizarían numerosas asociaciones. La gestión y el gobierno de los mecanismos escolares se apoyarían en las redes, con todas las características positivas de profesionalismo y dinamismo que ello implica, pero, al mismo tiempo, también sobre los problemas potenciales de inestabilidad y de fragmentación que ello conlleva.

Escenarios 3.A y 3.B. Desescolarización

En lugar de un estatuto elevado y de recursos generosos para las escuelas, el descontento de los distintos actores influyentes conduce a un desmantelamiento más o menos importante de los sistemas escolares. En el escenario 3.A aparecen nuevas formas de redes de cooperación que acaban por dominar, mientras que los mecanismos de competencia serán la nota predominante del escenario 3.B.

3.A. REDES DE APRENDIZAJE Y LA SOCIEDAD EN RED

El descontento provocado por los mecanismos ya existentes y la manifestación de las más variadas exigencias conducen al abandono de los establecimientos escolares en beneficio de una multitud de redes de aprendizaje diversificadas, movimiento que se ve acelerado por las enormes posibilidades que ofrecen las TIC, potentes y poco onerosas. La desinstitucionalización, incluso el desmantelamiento

de sistemas escolares sería una de las principales características de la nueva “sociedad en red”. Los mecanismos de socialización y de formación de los niños requieren el discurso de ciertas voces culturales, religiosas y comunitarias muy locales, y de otras que exploten las posibilidades de las redes a distancia e internacionales.

Gobierno: este escenario supone la eliminación de las estructuras existentes de gobierno y rendición de cuentas, ya que los actores locales y las sociedades de la comunicación contribuyen a “eliminar” la escuela dentro de los sistemas nacionales. El ámbito local y el internacional se ven reforzados a costa de la dimensión nacional –pudiendo aparecer nuevas formas de acreditación internacional a favor de las elites–. La reducción de la “brecha digital”, la regulación del mercado y la supervisión de los establecimientos públicos restantes se transforman en las principales ocupaciones de los poderes públicos. Los grupos de empleadores pueden volverse muy activos si todos estos mecanismos en red no aportan una base de competencias adecuada y si el gobierno no está dispuesto a rehabilitar la escuela. Este escenario se define prácticamente por la ausencia de estructuras de gobierno.

Dirección y gestión: la transformación progresiva del sistema de redes imbricadas desemboca en una dispersión de la autoridad y de la función directora. Una parte importante de lo que actualmente organizan las autoridades educativas y las escuelas sería retomada por individuos, diferentes grupos y distintos actores que desarrollarían sus propios proyectos y métodos pedagógicos para las personas dispuestas a recibir una formación. Lejos de simplificar la gestión de la educación, una configuración de estas características sería extremadamente compleja. La eliminación de las estructuras visibles ya establecidas exigiría por parte de todos los interesados en la educación de los jóvenes el poder de crear “minisistemas”, capaces de enseñar, facilitar, organizar los recursos locales, seguir una formación continua, y gestionar la infraestructura y los aspectos financieros, etc. El desmantelamiento del sistema implicaría una fuerte reducción de los equipos públicos y de los locales institucionalizados que se verían reemplazados por distintos mecanismos de mercado en el caso del escenario 3.B, mientras que los equipos locales y privados seguirían desempeñando un papel decisivo. La asignación de locales existentes –su venta pura y dura– sería una de las cuestiones principales que habría que plantearse en ese momento.

Redes: las redes definen y caracterizan este escenario en todos sus aspectos, pero afectan del mismo modo a todos los escenarios aun cuando estos revistan distintas formas y se vean afectados por factores diferentes. Por este motivo, los mecanismos examinados en este informe no tendrían todos un lugar preponderante en este escenario, sobre todo en lo que respecta a los vínculos entre establecimientos, docentes y establecimientos de enseñanza superior que dependen del sistema educativo existente en cada momento. Las agrupaciones y los mecanismos no formales o informales, y no las estructuras educativas formales, son en este escenario el eje central.

3.B. EXTENSION DEL MODELO DE MERCADO

Los mecanismos de mercado existentes en el ámbito educativo están sensiblemente desarrollados ya que los gobiernos estimulan la diversificación dentro un contexto general de cambio impulsado por el mercado. Esta evolución se vería alimentada por el descontento de los “consumidores estratégicos” que son el reflejo de una cultura que considera la escuela en su conjunto no como un bien público, sino como un bien privado. Se ha alentado a numerosos contribuyentes a asentarse en el mercado de la educación, estimulados por las grandes reformas de las estructuras de financiación, de las medidas de incitación y de la reglamentación. Un conjunto creciente de indicadores, de medidas y de mecanismos de acreditación sustituye al seguimiento directo y a la reglamentación de los programas que llevan a cabo las autoridades públicas. Evidentemente, la innovación abunda, pero también son muchas las penosas transiciones y desigualdades.

Gobierno: según la lógica del modelo de mercado, el papel de los contribuyentes principales y de las autoridades públicas de la educación se vería sensiblemente reducido. Estos podrían asumir una función de regulación del mercado, pero participar más indirectamente en la “conducción” y en el “seguimiento” que provocan distorsiones en las actividades del mercado. Los mecanismos de financiación, incluido el nivel absoluto de recursos, desempeñan un papel esencial en la configuración de los nuevos mercados de aprendizaje y de los resultados que estos producen. Podrían empezar a aparecer contribuyentes internacionales y agencias de acreditación, pero otros actores más fuertes, que en su mayoría provendrían del sector privado, operarían a todos los niveles -local, nacional e internacional-. Habría una mayor diversidad de actores con más influencia sobre el gobierno de la educación. Este escenario supone un importante desmantelamiento de las escuelas propiamente dichas y la aparición de un amplia gama de nuevos proveedores en materia de aprendizajes para los jóvenes.

Dirección y gestión: mientras que los modos administrativos de gestión y de dirección dominarían en el primer conjunto de escenarios, y las conductas profesionales en el segundo, el espíritu de empresa se haría aquí mucho más presente, sin por ello limitarse a sí mismo, ya que todas las características de los anteriores escenarios podrían figurar de forma valiosa en el modelo de mercado: capacidades administrativas, gestión de crisis, participación de la colectividad, jerarquía horizontal y trabajo de equipo, dirección profesional y pluricompetencias. El campo de acción de la gestión y de la dirección tomaría nuevas dimensiones en función del papel esencial de la información y de los consejos, de los indicadores y de las evaluaciones, y de la necesidad de desarrollar intercambios dinámicos entre la oferta y la demanda educativa. Se introduciría todo un conjunto de cambios en torno del mercado en los regímenes de propiedad, alquiler y de funcionamiento de la infraestructura de aprendizaje. Se podrían abrir paso soluciones muy

innovadoras, pero la brecha de las desigualdades podría favorecer la aparición de abundantes recursos educativos en determinados lugares y, por tanto, una degradación de la infraestructura en otros.

Redes: la diversidad de dispositivos en este escenario “desescolarizado” provocaría sin lugar a dudas la aparición de multitud de redes y asociaciones. Algunas de entre ellas serían internacionales, otras nacionales o regionales y otras locales. Se concentrarían en los barrios más afectados por “las disfunciones del mercado”, pero también en aquellos barrios más beneficiados por un desarrollo dinámico. Sin embargo, y sobre todo en estos últimos, la participación en las redes estaría siempre más motivada por las ventajas competitivas que se derivarían de su uso, que por “razones más altruistas o educativas” (Istance, 2003).

Probabilidad y deseabilidad de los seis escenarios

En las diferentes reuniones antes citadas, la metodología llevada a cabo para cuantificar la probabilidad y la deseabilidad de cada uno de los escenarios es sencilla. Una vez estudiados los seis escenarios, se invitó a cada uno de los participantes a presentar una respuesta ponderada en una escala de cuatro niveles a la siguiente pregunta: ¿Cada uno de los escenarios es claramente probable/más bien probable/más bien improbable/claramente improbable? A continuación se les preguntó si cada escenario era claramente deseable/más bien deseable/más bien indeseable/claramente indeseable. Se invitó a los participantes a dar una respuesta no sólo argumentada, sino más bien una opinión individual y espontánea basada ante todo en su propia experiencia y en sus sentimientos personales.

Durante el Foro del Consejo de la OIE, el recuento de los cuestionarios cumplimentados por 62 participantes arrojó los resultados que se exponen a continuación (Figuras 1 y 2).

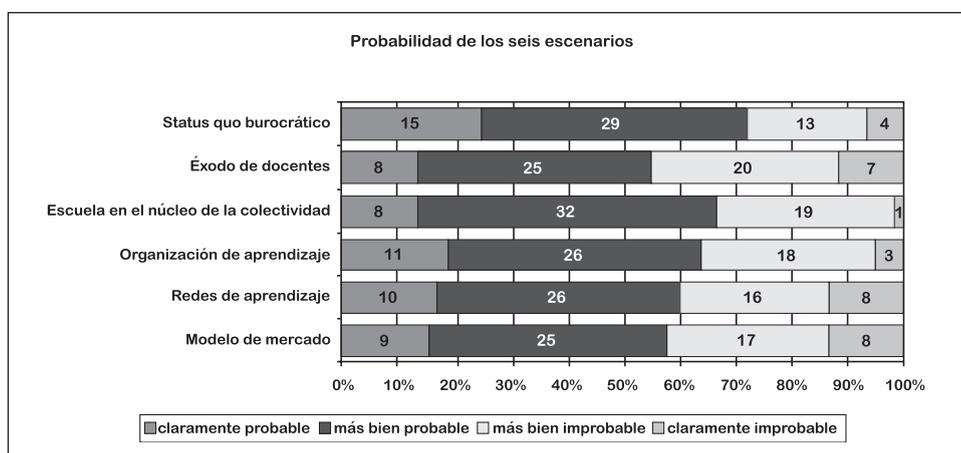


FIGURA 1. “Probabilidad”: análisis de las opiniones de los participantes al foro del Consejo de la OIE.

En los comentarios orales de su presentación de resultados ante el Consejo de la OIE, Walo Hutmacher (2003) señaló que la mayoría de los participantes habían dado una respuesta más bien “prudente”, al elegir sobre todo la opción “más bien probable” y “más bien improbable”, antes que “claramente probable” y “claramente improbable”. No hay que olvidar que los resultados se extraen de las estadísticas de entre 6 y 7 personas de un total de 10.

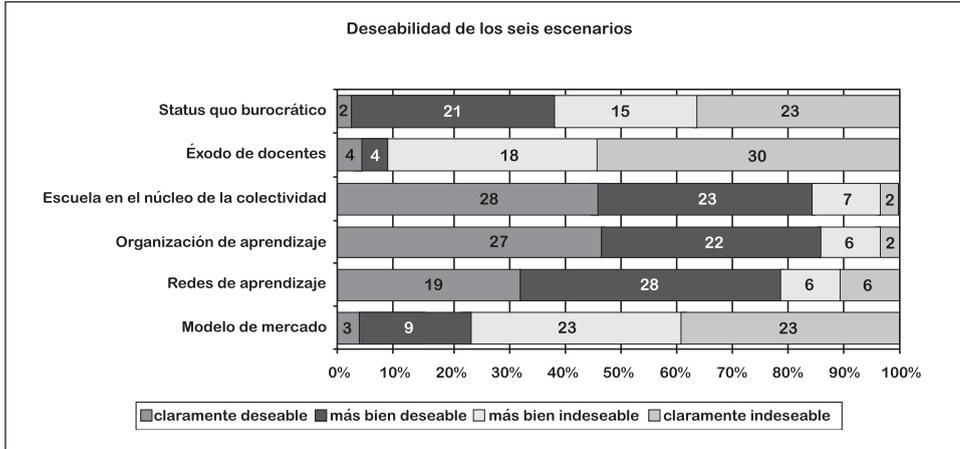


FIGURA 2. “Deseabilidad”: análisis de las opiniones de los participantes al foro del Consejo de la OIE.

Sin embargo, las respuestas a la pregunta de la deseabilidad son manifiestamente más polarizadas. De este modo, los escenarios de “éxodo de docentes/desintegración” y de “modelo de mercado” obtienen una puntuación baja de deseabilidad y aparecen como “más bien” o “claramente” indeseables para más de un 80% de encuestados. Tres escenarios, sin embargo, acaparan el 80% o más de los votos de deseabilidad: la escuela como organización orientada de aprendizaje, la escuela en el núcleo de la colectividad y las redes de aprendizaje en una sociedad en redes.

Los seis escenarios de la OCDE en el África francófona

La OIE expresó su deseo de confrontar los distintos escenarios a la opinión de los responsables en materia de educación en el marco de un contexto completamente diferente al de los países industrializados. La hipótesis subyacente de este tipo de ejercicio residía en que, incluso en las situaciones más alejadas de los países integrantes de la OCDE en términos de nivel de desarrollo de los sistemas, de los distintos problemas a resolver y de los recursos humanos y financieros, los escenarios podían presentar un interés innegable para los responsables de la toma de decisiones y dar lugar, de este modo, a fructíferos intercambios y a un alentador debate sobre el futuro de la escuela, dondequiera que ésta se halle. A pesar del escepticismo inicial de un determinado número de personas consultadas en el

transcurso de la elaboración del proyecto, se pudo constatar que los escenarios suscitaban no solamente un gran interés en África, sino que además se consideraban muy útiles a la hora de iniciar una reflexión prospectiva para el futuro de la educación para todos en general y para la escuela en particular. Efectivamente, la elección privilegiada o el rechazo de un escenario u otro puede basarse en argumentaciones bien diferenciadas relacionadas con el contexto pero, en el transcurso de las discusiones, no se puso en duda la pertinencia de ninguno de los escenarios, lo que realmente no resulta absolutamente extraño, ya que los efectos de la globalización, las tendencias identificadas en los países industrializados y, sobre todo, los elementos que los constituyen, no escapan a ningún país del planeta. Ni el peso de la burocracia, ni el riesgo del éxodo de docentes, ni el arraigo en las comunidades, ni la privatización de los sectores en auge en los sistemas educativos, ni la irrupción de las TIC suponen, en realidad, problemas ajenos a los sistemas educativos africanos.

Los tres seminarios de Bamako, Dakar I y Dakar II reunieron a los equipos ministeriales de Burkina Faso, Malí, Níger, Tchad, Benin, Côte d'Ivoire, Senegal, Togo, Camerún, Congo, Gabón y la República Democrática del Congo. Tres de dichos equipos incluían un responsable sindical de nivel nacional. Los resultados de las respuestas al cuestionario (42 participantes en total) son los siguientes (Luisoni y Anne, 2003a):

CUADRO 1. Análisis de los resultados, África francófona

	PROBABILIDAD		DESEABILIDAD	
	Probable %	Improbable %	Deseable %	Indeseable %
Escenario 1.A (Sistema burocrático)	54	46	35	65
Escenario 1.B (Desintegración)	65	35	16	84
Escenario 2.A (Escuelas en el núcleo de la colectividad)	83	17	84	16
Escenario 2.B (Organización de aprendizaje)	85	15	83	17
Escenario 3.A (Redes/sociedad en redes)	33	67	43	57
Escenario 3.B (Modelo de mercado)	33	67	16	84

Al igual que durante el Foro del Consejo, los dos escenarios desestimados por más de un 80% de los votos fueron los de la desintegración y el modelo de mercado, y dos escenarios fueron adoptados por más de un 80% de los votos: la escuela como núcleo de la colectividad y la escuela como organización de aprendizaje. Estos resultados bien podrían resultar *a priori* sorprendentes, pero simplemente reflejan la realidad escolar africana de principios del siglo XXI tal y como nosotros la hemos entendido a lo largo de los seminarios: el peso de los sistemas inadaptados, muchas veces centralizados y burocratizados, y la necesidad imperiosa de cambiarlos. Se trata de un enorme desafío y la mayor parte de los países del África francófona están poniendo en marcha unos ambiciosos planes decenales que requieren profundas reformas basadas, al mismo tiempo, en el acceso, la equidad y la calidad. Además, dichos resultados son el testimonio del “optimismo de la voluntad” de los responsables de la toma de decisiones y de su realismo o de su lucidez frente a los riesgos reales que suponen, ya sea el mantenimiento del *status quo* -aun cuando éste sea rechazado por dos tercios de entre ellos-, ya sea una desintegración del sistema, que dos tercios de entre ellos juzguen como un posible escenario, cuando no probable.

Comparación de los resultados obtenidos en las distintas reuniones

El cuestionario sometido por Hutmacher (2001) a los participantes en la Conferencia Internacional de Rotterdam (Países Bajos), fue cumplimentado por 73 personas. En Saint-Gall (Suiza), durante una reunión regional, 100 personas expresaron su opinión. El siguiente cuadro presenta un resumen de los resultados extraídos de esas dos reuniones, así como los obtenidos en el Foro del Consejo y en los seminarios celebrados en África (Luisoni y Anne, 2003b). Como ya hemos indicado anteriormente, la elaboración de los escenarios ha sido gradual, pasando de cuatro a cinco, y finalmente a seis, lo que explica la ausencia de determinados datos en las reuniones de Rotterdam y de Saint-Gall. Para facilitar la lectura, la escala de ponderación ha reducido de cuatro a dos las respuestas “claramente” y “más bien”, agrupando los resultados, bien por probabilidad/improbabilidad, bien por deseabilidad/indeseabilidad.

CUADRO 2. Análisis de los resultados de varias reuniones

		PROBABILIDAD		DESEABILIDAD	
		Probable	Improbable	Deseable	Indeseable
		%	%	%	%
Escenario 1.A (Sistema burocrático)	Rotterdam	56	44	27	73
	Saint-Gall	64	36	31	69
	Consejo OIE	72	28	38	62
	África	54	46	35	65
Escenario 1.B (Desintegración Éxodo de docentes)	Rotterdam	–	–	–	–
	Saint-Gall	–	–	–	–
	Consejo OIE	55	45	14	86
	África	65	35	16	84
Escenario 2.A (Escuelas en el núcleo de la colectividad)	Rotterdam	58	41	82	18
	Saint-Gall	60	40	85	15
	Consejo OIE	66	34	85	15
	África	83	17	84	16
Escenario 2.B (Organización orientada de aprendizaje)	Rotterdam	63	37	85	15
	Saint-Gall	–	–	–	–
	Consejo OIE	64	36	86	14
	África	85	15	83	17
Escenario 3.A (Redes/sociedad en redes)	Rotterdam	47	53	52	48
	Saint-Gall	35	65	28	72
	Consejo OIE	60	40	80	20
	África	33	67	43	57
Escenario 3.B (Modelo de mercado)	Rotterdam	47	53	21	79
	Saint-Gall	38	62	20	80
	Consejo OIE	58	42	21	79
	África	33	67	16	84

Algunos comentarios

Lo que realmente sorprende, en primer lugar, es la increíble homogeneidad encontrada en el conjunto de las respuestas a pesar de los distintos contextos de las reuniones. Esto es particularmente perceptible a la vez por el rechazo generalizado de los escenarios de la desintegración y del modelo de mercado. La misma apreciación sirve para la deseabilidad de los escenarios 2.A y 2.B (la escuela en el núcleo de la colectividad y la escuela como organización de aprendizaje). Se observa del mismo modo una interesante homogeneidad en lo que respecta –a pesar de la indeseabilidad– a la probabilidad del mantenimiento del *status quo* burocrático y a la del modelo de mercado.

Se observan matices interesantes, sin embargo, sobre la probabilidad de la adopción de los escenarios 2.A y 2.B, frente a los que los funcionarios africanos

son mucho más optimistas que el resto de los encuestados, aparentemente influenciados por el “optimismo de la voluntad política” evocado con anterioridad. Los funcionarios africanos son, sin embargo, más prudentes en lo que a probabilidad de la aparición de escuelas y de una sociedad en redes se refiere, mientras que el Consejo de la OIE señala que éste es uno de los escenarios más deseados según lo demuestra el 80% de las respuestas obtenidas.

Llegados a este punto, podríamos retomar la mayor parte de las reflexiones y comentarios realizados por Walo Hutmacher para dar algunas pistas y claves para la explicación o la interpretación de los resultados.

Los escenarios se presentan como breves narraciones de lo que podrían llegar a ser las instituciones educativas y las escuelas en el espacio de poco menos de una generación. Aun cuando la presentación de los mismos conserva un tono sobrio y relativamente neutro, su lectura deja indiferentes a pocos lectores. Junto a las cuestiones de plausibilidad, su lectura hace surgir en cada lector reacciones de deseo o de rechazo, según el caso. Los escenarios actúan, en cierta medida, como superficies de proyección, produciendo un efecto similar al de los dibujos del test de Rorschach. En este sentido, las reacciones revelan algo sobre creencias, aspiraciones y esperanzas, así como aprehensiones, temores y miedos de los interlocutores encuestados. Más allá de la racionalidad de la organización de la empresa o del profesional, dichas reacciones revelan una parte imaginaria y de sueño, lo que resulta evidente, por tratarse de la cuestión de deseabilidad de las distintas y posibles evoluciones. Pero la asociación estadística entre los fallos de deseabilidad y los de probabilidad, permiten suponer que el deseo tiende también a influir en la valoración de la probabilidad. (Hutmacher, 2001)

Nosotros mismos hemos verificado todo esto en el transcurso de la discusión sobre los escenarios durante los seminarios africanos. Muchos de los participantes nos han resumido, efectivamente, su opinión en los siguientes términos: Para nuestros países, la única salida es la de “reestructurar” nuestros sistemas educativos para intentar dar un nuevo sentido a la escuela, concretamente para acercarla a las necesidades educativas de los individuos y de las comunidades y para hacer de ella un instrumento de adquisición de conocimientos de calidad bien adaptados. Por este motivo, los escenarios 2.A y 2.B son para nosotros los más deseables y cuanto más los deseemos y más nos comprometamos en esas direcciones, más serán no sólo probables, sino realizables.

Los seis escenarios de la OCDE sobre el futuro de la escuela conforman excelentes herramientas de trabajo para alimentar un animado debate sobre la evolución futura y la orientación de las políticas educativas. Permiten también estructurar una reflexión más profunda sobre las elecciones deseables y simular las consecuencias y las posibles desventajas que éstas puedan ocasionar. Por ejemplo, en el transcurso de los tres seminarios africanos, hemos pedido en primer lugar a los equipos ministeriales que elijan para su país uno de los escenarios, o que construyan el suyo propio basándose en los elementos que consideren más importantes dentro de los seis ya existentes. A continuación, los equipos han analizado su elección y sus componentes con la ayuda de la plantilla FODA

(fortalezas, debilidades, oportunidades, amenazas), bajo la óptica del acceso, la equidad y la calidad. Este complejo ejercicio, que obliga a abandonar el sueño para considerar las modalidades reales de puesta en marcha de alguno de los escenarios, dio lugar a enriquecedores debates cuyo principal interés reside, no en el producto final, sino en el proceso llevado a cabo para elaborarlo.

Los resultados obtenidos para las respuestas al cuestionario en contextos profesionales y culturales de la más diversa índole merecerían sin duda alguna un análisis más depurado que vaya incluso más allá de las fronteras del presente artículo. Los escenarios por sí mismos podrían retomarse y contextualizarse para otras regiones del mundo. Los ejecutivos africanos señalaron, por ejemplo, el gran interés que suscitaría realizar, para su continente, el mismo ejercicio de construcción de escenarios, teniendo en cuenta las realidades y los aspectos más específicos africanos. Ya se está llevando a cabo un estudio similar en la región Asia/Pacífico, con el patrocinio del Pacific Circle Consortium. En una primera fase, se involucraron 300 responsables de la educación y de la toma de decisiones políticas en once sociedades de cinco regiones a orillas del Pacífico. La siguiente fase, actualmente en curso, intenta comprender por qué dirigentes y educadores reconocidos han juzgado que los modelos burocráticos actuales son los más susceptibles de ser mantenidos, teniendo en cuenta que dichos escenarios no son los más deseables (Cogan; Baumgart, 2003).

¿Tienen carácter universal los seis escenarios de la OCDE? Los resultados presentados así parecen probarlo, o al menos sugerirlo. De hecho no es nada sorprendente, ya que otros estudios demuestran, por ejemplo, que, en todo el mundo, los sistemas educativos y la forma en que estos funcionan presentan, en realidad, más similitudes que diferencias. Por tanto, es natural que, sea cual sea su entorno, su cultura o su grado de desarrollo, los responsables de la educación “se encuentren inmersos en un sueño renovado de la escuela” (Hutmacher, 2001).

Referencias

- Brunschwig Graf, M. 1997. Suisse: le monde change, l'école se transforme progressivement, elle aussi [Suiza: la escuela se transforma a medida que el mundo evoluciona]. *Perspectivas* (OIE-UNESCO, Ginebra), vol. XXVII, n° 4, págs. 591-592.
- Cogan, J.; Baumgart, N. 2003. Views of Educators and Policy-Makers in the Asia-Pacific Region towards Schooling for Tomorrow: Survey Findings [El futuro de la escuela según los educadores y los encargados de la adopción de políticas en la región Asia-Pacífico: Resultados de las encuestas]. Documento disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/11/2499015.pdf>.
- Hutmacher, W. 2001. Quel rêve d'école habite donc la communauté éducative? Réactions aux scénarios proposés par l'OCDE [¿Cuál es el sueño de escuela de la comunidad educativa?]. En: OCDE-CERI. *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?* París: OCDE, págs. 257-269.
- . 2003. Présentation Power point des résultats du questionnaire sur les scénarios lors du Forum du Conseil du BIE [Presentación en Power Point de los resultados del cuestionario cumplimentado durante el Foro del Consejo de la OIE, sobre los

- distintos escenarios], Ginebra, OIE-UNESCO, documento no publicado.
- Istance, D. 2003. Six scénarios pour l'école de demain [Seis escenarios para la escuela del futuro]. Documento informativo para el Consejo de la OIE, Ginebra: OIE-UNESCO.
- Luisoni, P.; Anne, A. 2003*a*. Dépouillement des questionnaires sur les 6 scénarios de l'OCDE lors des trois séminaires de formation au dialogue politique en Afrique francophone [Escrutinio de los cuestionarios sobre los seis escenarios de la OCDE realizados durante los tres seminarios de formación para el diálogo político en el África francófona], OIE-UNESCO, documento interno.
- . 2003*b*. Comparaison des réponses au questionnaire sur les 6 scénarios de l'OCDE dans divers séminaires [Comparación de las distintas respuestas obtenidas al cuestionario sobre los seis escenarios de la OCDE en distintos seminarios], OIE-UNESCO, documento interno.
- OCDE-CERI. 2001. L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles? [La escuela de mañana: ¿Qué será de nuestras escuelas]. París: OCDE. Disponible en: www1.oecd.org/publications/e-book/9601112e.pdf

DIALOGO POLITICO Y EDUCACION

ESCENARIOS PARA LA EDUCACION

DEL SIGLO XXI:

SINTESIS DE UN DIALOGO

INCONCLUSO Y PREGUNTAS

PARA SU CONTINUIDAD¹

Oficina Internacional de Educación

La presentación del ejercicio sobre escenarios posibles para la educación del siglo XXI, preparado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), a la 50ª Reunión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación, suscitó diferentes reacciones. La primera fue el reconocimiento de la necesidad y de la utilidad de llevar a cabo ejercicios de este tipo,² aun cuando el particular ejercicio de la OCDE recibió comentarios críticos diversos.³ La segunda, en consecuencia, fue el debate sobre su probabilidad y deseabilidad, más allá de las respuestas provistas al cuestionario y expresadas en el artículo anterior de esta publicación. La tercera reacción consistió en la propuesta de su revisión y reelaboración y del deseo que la Oficina Internacional de Educación se aboque a la misma.⁴

La Oficina Internacional de Educación no puede menos que aceptar el desafío de promover un diálogo político y técnico amplio sobre los escenarios de la educación en el siglo XXI y tal vez ya para el siglo XXII. En efecto, y tal como se puso de manifiesto en más de una ocasión durante el diálogo que se sintetiza, la historia parece poner en evidencia que las realidades institucionales suelen tener antecedentes conceptuales y visiones promotoras que las preceden en, por lo menos, doscientos años de vida.

Para ello se ha decidido recuperar primero, en este breve texto, algunas de las consideraciones centrales que plantearon los miembros del Consejo de la Oficina Internacional de Educación en el debate acerca de la deseabilidad y de la

Versión original: español

probabilidad de los escenarios educativos para el siglo XXI propuestos por la OCDE. El principal propósito de este debate fue discutir si tales escenarios son herramientas útiles para la reflexión sobre el futuro de la educación, no sólo para los países que integran la OCDE, sino para todo el mundo. En una segunda parte de este texto se acepta además el desafío explicitado al finalizar el diálogo y se formula una hipótesis alternativa para la construcción de escenarios tipo para la educación en el siglo XXI, teniendo en cuenta no sólo el corto, sino el mediano y largo plazo, y se los ordena de acuerdo con lo que podría ser un orden de deseabilidad en relación con los fines de la educación que los miembros del Consejo de la OIE enfatizaron. En una tercera y última parte se proponen algunas preguntas clave y se recupera la sugerencia de continuar el diálogo abordando otra temática: la globalización, la educación y los medios de comunicación.

Los escenarios de la OCDE para la educación del siglo XXI: comentarios analíticos y críticos

El diálogo que tuvo lugar entre los representantes de los 28 Estados miembros de la UNESCO que integran el Consejo de su Oficina Internacional de Educación puso de manifiesto ciertos aspectos subyacentes en la discusión sobre los escenarios para la educación del siglo XXI presentados por la OCDE y sobre la situación educativa que esos escenarios ponen en cuestión. Los especialistas en educación y los especialistas en política internacional que representaron en esa ocasión a sus Estados manifestaron también los siguientes aspectos clave, que deben considerarse al discutir esos escenarios y su validez o no para el mundo entero.

LA ESCOLARIZACIÓN UNIVERSAL: UN INVENTO DEL NORTE MODERNO

Históricamente los sistemas educativos y las escuelas modernas han surgido en el occidente europeo y han sido trasladados con pocas adaptaciones a las otras regiones del mundo.⁵ Ellos son la clave de la ingeniería institucional de una época y de un modelo de desarrollo económico y social determinado que se expandió y adoptó características específicas en otros horizontes. En efecto, durante los largos siglos de la colonización los poderes coloniales transfirieron con pocas mediaciones los modelos de organización de los sistemas educativos y de las escuelas modernas hacia América Latina, Asia, África, los países árabes y Europa Oriental, sofocando incluso instituciones locales orientadas a la educación de los niños y de los jóvenes, inventadas por las culturas originarias de esos continentes⁶ antes de su articulación a los procesos de modernización.

Es así como en el mundo entero se generalizó la construcción de amplios sistemas expertos de carácter nacional: los sistemas educativos y las escuelas concebidas de acuerdo con un patrón aún más universal que los de los sistemas educativos. Al mismo tiempo que se produjo esa generalización se fortaleció la idea de que la arquitectura institucional que está en el corazón de la expansión de

esos sistemas expertos y los rasgos identitarios de esas “escuelas mundo” eran “naturales” y eran, por lo tanto, también los únicos posibles.

A imagen y semejanza de los sistemas educativos francés e inglés y, en menor medida, español, belga, alemán y de otras potencias europeas; las élites coloniales y poscoloniales fueron creando escuelas y articulándolas entre ellas o, a la inversa, montando estructuras estatales de gobierno para que esas estructuras crearan escuelas para integrar a los niños y a los jóvenes a las estructuras políticas y económicas emergentes y para llevar a los diferentes rincones de las unidades políticas en proceso de creación la imagen concreta, física, del poder público. Las escuelas fueron en ese largo proceso centros de formación y también centros de representación de un poder nacional más o menos impuesto o más o menos autogestado. El proceso de escolarización, entendido como el proceso de creación de escuelas y de sistemas educativos y de incorporación de los niños, niñas y jóvenes a ellos, se hizo poco a poco sinónimo de garantía de educación y, sobre todo, de educación “moderna” vinculada al aprendizaje de los códigos indispensables de la lectoescritura y el cálculo, de las lenguas nacionales u oficiales, de los mensajes para la estructuración de la vida pública, de las pautas de socialización necesarias en las economías modernas y en los eslabones de articulación entre las economías tradicionales y aquellas. Se transformó, en consecuencia, también en sinónimo de las posibilidades de acceso a una mejor calidad de vida siempre que fuese a través del acceso a la “modernidad”.

Hacia fines del siglo XX, el 84% de los niños y de las niñas de todo el mundo estaba ya escolarizado. Sin embargo, en algunos países, en particular del África, la mitad de los niños no asiste a la escuela y las condiciones de viabilidad de las propias escuelas están en jaque. En ese continente, el SIDA mata a cientos de miles de los maestros formados para iniciar a los niños y a los jóvenes en el camino de la modernización a través de la escolarización, y el desarrollo económico endógeno no acompaña a las demandas por más y mejor educación. Al mismo tiempo, en un continente con condiciones completamente diferentes, Europa Oriental, nuevas condiciones regionales interconectadas a los procesos de mundialización desafían también las posibilidades de escolarización universal. Por primera vez desde la iniciación de la escolarización universal, los niveles de escolarización de los niños se estancan y los de los jóvenes retroceden en condiciones de paz mundial en más de uno de sus Estados nacionales.

En el occidente europeo y norteamericano, en América Latina y en el Asia, las escuelas son criticadas y los sistemas educativos también. La idea de “naturalidad” de la ingeniería institucional predominante hasta hace poco tiempo comienza a ser jaqueada.

Por una u otra razón en condiciones muy diversas se plantea que los sistemas educativos y las escuelas están en crisis. La gran pregunta que surge es si las visiones, utopías o imágenes prospectivas para salir de esa crisis tienen que ser las mismas que guiaron los amplios procesos de escolarización entre los siglos XVI y XX o si tienen que ser diferentes, por un lado, y si deben ser homogéneas para situaciones tan heterogéneas, por el otro.

La OCDE no se define al respecto, aunque construye sus escenarios como escenarios con referencia al *statu quo* o al cambio. El ejercicio que propone a diferentes públicos es, en cierto modo, una invitación a expresarse respecto de esa gran pregunta que, expresada de otra manera, puede declinarse así: ¿se debe insistir en expandir los sistemas educativos y las escuelas inventadas hace casi doscientos años y en incorporar a las niñas, los niños y los jóvenes a ellos?; ¿se deben universalizar primero y luego transformar?; ¿se deben transformar al tiempo que se universalizan?; ¿se deben abolir para dar paso a otras ingenierías institucionales completamente diferentes?

Los participantes del debate sobre los escenarios educativos en el siglo XXI respondieron indirectamente a estas preguntas y comunicaron su clara preferencia por la institucionalización -aun cuando deba basarse en la actual situación- frente a los riesgos de la desinstitucionalización y, tal vez, por conceptos más abstractos de escuela y de sistema educativo que los que se utilizan en los escenarios de la OCDE, que trascienden a sus ingenierías actuales. Pero, además, formularon diferentes aportes que pueden contribuir a profundizar el diálogo sobre la educación del futuro y sus formas institucionales, en lugar de encapsularlo.

EL DERECHO A LA EDUCACION: UN EJE ARTICULADOR PARA PENSAR Y CONSTRUIR NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Una vez concluida la presentación de los escenarios educativos para el siglo XXI por parte de la OCDE, la Relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomashevski, formuló un primer comentario que concluyó con la propuesta de construir un escenario educativo basado en su capacidad de hacer realidad el derecho a la educación. Con él se sugirió, de hecho, el tránsito de la investigación prospectiva o de anticipación a la construcción de propuestas para la acción.

Todos los participantes del foro sobre los escenarios educativos del siglo XXI coincidieron con su sugerencia, en consecuencia el diálogo desarrollado a posteriori tuvo ese telón de fondo. Ellos optaron por repensar los escenarios educativos con una intencionalidad política en el sentido más puro del término, es decir, recuperando el deseo de que la educación sea un bien público porque su realización es un derecho humano.⁷

Retomando la crítica a los escenarios educativos formulada por la Relatora especial para el Derecho a la Educación, representantes de países ricos y de otros que no lo son formularon en términos diversos su deseo de que la reflexión sobre los escenarios se plantee de otra manera, no abordando directamente las ingenierías institucionales posibles, sino tratando de desarrollar la necesaria para hacer realidad el derecho a la educación. En numerosos casos se asoció la necesidad de garantizar el derecho a la educación con el derecho a la escolarización, es decir, al acceso a la escuela y al sistema educativo. Llevando al extremo los argumentos al respecto, el Vicepresidente por África en el Consejo de la Oficina Internacional de Educación expresó que “la discusión sobre los

escenarios [educativos] no es pertinente para el África de hoy”.⁸ En la misma línea se expresó también el representante del Medio Oriente, al insistir en que en su país aún no se llegó a garantizar un lugar en la escuela para cada niño.⁹ Si la convicción derivada de la evidencia empírica fuese que la única forma de asegurar el derecho a la educación es garantizando un lugar para cada niño y para cada niña en una escuela organizada tal y como lo están las escuelas tradicionales modernas, tal vez entonces la discusión sobre los escenarios educativos no tendría tampoco sentido. Pero si fuera que de lo que se trata es de cambiar las prácticas de la escuela y otras variables, la discusión sobre los escenarios educativos del futuro podría ser más importante que nunca.

De algún modo, el conjunto de las intervenciones parecería alentar la idea de que los escenarios formulados por la OCDE no sólo son escenarios tipo, teóricos, que –como bien lo expresaron su presentador y el animador de la reflexión– no se encuentran en forma ideal en ningún lugar del mundo, sino que, además, podrían ser de realización consecutiva o fases de un proceso de desarrollo educativo.¹⁰ En esa dirección se expresó otro de los representantes, quien propuso que en el ejercicio de elaboración de escenarios se tome en cuenta la tensión que existe entre el proceso de mundialización como proceso universal que involucra a todos los rincones del mundo, y como proceso asincrónico que involucra a esos rincones de diferente manera según su grado, tipo de desarrollo y otro conjunto de factores. Parafraseando el pensamiento de representantes y responsables de la toma de decisiones de numerosos países del sur, uno de los miembros del Consejo planteó que tal vez muchos se digan: “Ustedes nos están hablando de posburocracia cuando nosotros no hemos todavía tenido una [buena] burocracia”.¹¹ Sin descartarla, esta idea de sucesión por etapas podría ser también refinada y transformada en una idea de coexistencia de fases que pueden eventualmente pasar de una a otra sin que exista un orden consecutivo único entre ellas.

Del diálogo parecería surgir en consecuencia la idea de que el criterio para organizar los escenarios en proceso de creación debería ser la medida en que cada uno de ellos contribuye o no a realizar el derecho a la educación, en lugar de la referencia prioritaria a la forma en la cual las ingenierías institucionales predominantes en cada uno constituyen una reproducción de las ingenierías institucionales predominantes actualmente.

Frente a esa idea, puede sin embargo plantearse la pregunta de si las ingenierías institucionales de sistemas educativos y de escuelas que fueron eficientes para educar –en el sentido restringido del término– a las grandes mayorías de los habitantes de los grandes países de modernización temprana en el contexto de sistemas económicos abiertos en el marco del sistema mundial colonialista y de la Guerra Fría o de sistemas económicos cerrados, seguirán siendo eficientes para el logro de una educación que permita garantizar la producción y la distribución equitativa del capital económico y social necesarios para una calidad de vida digna para todos.¹² Pero esta reflexión amerita, en el espíritu de las intervenciones que tuvieron lugar en la mesa redonda, recuperar más elementos respecto de los fines de la educación, lo que hace al contenido del

derecho a la educación, a la definición de cuándo contribuye a la producción y distribución de capital económico y cuándo a la producción y distribución de capital social.

LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS Y LOS FINES DE LA EDUCACION

Un grupo significativo de las intervenciones realizadas en la mesa redonda sobre los escenarios educativos del siglo XXI se refirió a los fines de la educación deseable.

En este sentido resultó llamativo el énfasis en los valores de lo que podría llamarse “calidad comunicativa” o “calidad convivial” de la educación. Recuperando la síntesis del Subdirector de la UNESCO para la Educación puede decirse que la calidad convivial de la educación es aquella que garantiza el desarrollo y la buena distribución del capital social y de los conocimientos, de los valores y de las habilidades para vivir en paz entre diferentes. En cierto modo, sin descartar la importancia de la educación para el desarrollo económico, parecería que los participantes hubiesen optado por recordar que la educación debe tener una calidad que vaya más allá de su papel de ofrecer saberes instrumentales para la producción económica.

Durante el diálogo se recordó el consenso mayoritario que existe en el sector educativo respecto de la necesidad de que la educación forme para actuar en la sociedad del conocimiento,¹³ transmita valores de equidad, justicia y tolerancia¹⁴ y forme personalidades integrales, optimistas y con interés por la innovación.¹⁵

Si hubiera que sintetizar las diferentes intervenciones a este respecto se podría decir que, frente a la presentación de los escenarios de la OCDE, probablemente los participantes del foro sintieron la necesidad de reforzar el hecho de que si hay que imaginar escenarios educativos alternativos no es (sólo) porque la ingeniería institucional para proveer servicios educativos está en crisis, sino porque es necesario “reencontrar el sentido de la educación”, es decir, volver una y otra vez a ratificar que si existen sistemas e instituciones orientados a educar, es para que garanticen el derecho a un contenido y no a una forma de acceso a ese contenido; a una experiencia de vida, y no a un espacio físico predeterminado de ejercicio de esa experiencia de vida. En otros términos, es para atender desafíos personales y socioeconómicos en un mundo nuevo en el que se manifiestan formas de “transferencias de valores” que suelen ser unilaterales, no siempre las mejores y que ameritan ser repensadas, diversificadas y mucho más multidireccionadas.¹⁶

Por lo tanto, si bien es indudable que el escenario más deseable debe ser aquel que garantice el derecho a la educación para todos –en términos técnicos: mayor equidad–, también es indudable que, para los participantes en la mesa redonda sobre los escenarios educativos en el siglo XXI, la deseabilidad de un escenario también se define –como para la OCDE– por su contribución a dos aspectos de la calidad de la educación para todos: uno instrumental y otro comunicacional o convivial.

En relación con estas reflexiones, varios participantes hicieron referencia al efecto perverso que parecen tener algunas mediciones de la calidad de la educación y, más particularmente, su forma de utilización en la configuración de escenarios educativos.¹⁷ Según ellos, esas mediciones pondrían más énfasis en ponderar la calidad instrumental de la educación que en ponderar su calidad comunicativa o convivial. Sin embargo, al menos para los participantes de la mesa redonda, la calidad convivial de la educación no debería ser subordinada a la calidad instrumental. En esta perspectiva, la calidad de la educación de un país, por ejemplo, no estaría definida –al menos no exclusivamente– por el lugar que alcanzó en pruebas que evalúan resultados cuantificables y comparables en contenidos, valores y habilidades instrumentales, sino por la forma en que esa educación contribuye a garantizar la paz, la vida en común y la cohesión social.

Pero, además, la calidad de la educación estaría también definida por el tipo de proceso de aprendizaje que tiene lugar en la vida cotidiana de los establecimientos educativos y por los modelos de gobierno que se ejercitan. Las experiencias de trabajo y de vida en las instituciones educativas dejarían huellas y hábitos para garantizar o impedir el aprendizaje a lo largo de toda la vida y afectarían la personalidad y la condición ciudadana de las personas. En este sentido, varios participantes hicieron referencia a esfuerzos de sus países. El invitado especial y ex Presidente del Consejo de la Oficina Internacional de Educación, Pietr de Meyer,¹⁸ presentó la experiencia de las “casas de aprendizaje” y su impacto en la adquisición de competencias que facilitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, también una vez concluido el ciclo infantil y adolescente. Otros participantes¹⁹ presentaron experiencias de descentralización educativa luego de años de centralización promotora de homogeneidad, sus logros, las resistencias que aparecen y también sus problemas. Algunos plantearon los riesgos de la descentralización en condiciones de desigualdad socioeconómica de las comunidades que reciben responsabilidades educativas y que podrían no estar en condiciones de garantizar los mínimos necesarios para que el derecho al acceso a una institución educativa se corresponda con el derecho al acceso a aprendizajes clave para la producción, la paz y la democracia.

En síntesis, se puede decir que el diálogo sobre los escenarios educativos elaborados por la OCDE podría inducir la hipótesis de que si se desea formular escenarios de validez más universal, sería necesario avanzar en la reflexión incorporando más sistemáticamente aportes de pensadores del mundo poscolonial y poscomunista, es decir, del África, el Asia, América Latina y Europa del Este. Esto no reduce en absoluto su valor para una reflexión más universal. Por el contrario, los escenarios educativos sistematizados por la OCDE son una pista pertinente para continuar la reflexión, articulada en torno de la necesidad de garantizar el derecho a la educación, reconociendo a la vez la enorme contribución que han hecho los sistemas educativos y las escuelas modernas en el largo camino de su todavía incompleto cumplimiento. Pero el ejercicio de escenarios de la educación reconoce también sus límites, en

particular frente a los nuevos desafíos de la globalización, la utopía creativa de la sociedad del conocimiento y el deseo de participar de un mundo con interdependencias crecientes incrementando su justicia.

LA CONFIGURACION DE ESCENARIOS EDUCATIVOS:
RESULTADO DE PROCESOS ESTRUCTURALES, TEORIAS SOCIALES
Y VOLUNTAD POLITICA

La mundialización en tanto nueva forma de organización social emergente a partir de la caída del muro de Berlín plantea nuevos desafíos a la humanidad y renueva muchas promesas que no fueron cumplidas. Obliga a pensar nuevamente acerca de las formas de satisfacer las necesidades básicas de las personas y de atender sus múltiples derechos. En este sentido, diversos participantes del foro sobre los escenarios educativos del siglo XXI que tuvo lugar en la 50ª Reunión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación destacaron que los escenarios no pueden ser diseñados sin pensar en cuáles son las tendencias estructurales que los posibilitan o los asfixian, sin recurrir a las teorías del desarrollo social o sin tener en cuenta el factor de la voluntad política, social e individual en su configuración.

En lo que se refiere a las tendencias estructurales, se enfatizó que el grado de inclusividad que tendrán las sociedades y el tipo de experiencia que tendrán las personas, además de sus experiencias educativas, serán decisivos en la definición de la configuración de uno u otro escenario educativo. Las sociedades del sistema de la mundialización pueden ser cada vez más desiguales o pueden ser más cohesionadas. Es indudable que si son más desiguales habrá mayores condiciones para un escenario educativo familiar a procesos de desintegración. Si son más cohesionadas, el terreno será más fértil para escenarios educativos también más cohesionados. Uno de los ex Directores de la Oficina Internacional de Educación planteó, por ejemplo, que es necesario tener en cuenta que si las sociedades de la globalización acentúan sus tendencias a la marginación laboral, muchos de los niños, de las niñas y de los jóvenes que se enfrenten a oportunidades educativas institucionalizadas tendrán padres que habrán tenido pocas experiencias de participación institucional, lo cual será completamente nuevo y planteará aún más exigencias a quienes deseen construir escenarios educativos propicios a la cohesión social.²⁰

Frente a esta realidad se hizo hincapié en la necesidad de prestar atención a la necesidad de ofrecer formas educativas institucionalizadas, aun cuando estas formas educativas tengan que ser diferentes de las actuales. En ese contexto se reforzaron de manera relativamente consensual algunas premisas clásicas del pensamiento modernizador y humanista en educación: la necesidad de garantizar que la educación básica sea gratuita, que existan oportunidades educativas a lo largo de toda la vida y, en particular, segundas oportunidades para los adultos que no disfrutaron de procesos de escolarización tempranos adecuados. Se recalcó que es necesario que el Estado siga jugando un papel activo en la provisión de dichas oportunidades educativas. Pero por otro lado y al mismo tiempo, se planteó que

para garantizar el derecho a la educación y el cumplimiento de todos sus fines teniendo en cuenta las cambiantes condiciones de la mundialización será necesario actuar política y técnicamente de manera intensa e innovadora, aprendiendo de las múltiples experiencias de cambio que tienen lugar en todos los continentes y que, en parte, han dado lugar a la base empírica en la que se funda la creación de los escenarios de la OCDE²¹ y de otros que se puedan imaginar.

La necesidad de la acción política y profesional activa, intensa y consecuente como requisito indispensable para incidir en la conformación de escenarios deseables es uno de los mensajes más claros del diálogo sobre los escenarios educativos del siglo XXI.

Por último surge del intercambio que al pensar en ese debate no sólo es relevante tener en cuenta las experiencias sectoriales que se producen en los diferentes contextos del mundo, sino las diferentes teorías políticas y del cambio social a las cuales la concepción de cada uno de los escenarios puede estar asociada. A este respecto, cada uno de los escenarios se asoció a diferentes concepciones acerca del cambio social: a las teorías sobre la muerte del Estado, a las teorías del caos regenerador, a la devolución de responsabilidades a la sociedad civil, a las oportunidades dinamizadoras de las nuevas tecnologías y al mercado dinamizador.²² Sin ninguna duda, esas y otras teorías han influido en la elaboración de los escenarios propuestos por la OCDE. Frente a su evocación surge la interesante pregunta respecto de la relación inversa, es decir, acerca de qué modalidad de acción política y social contribuirá a alentar un determinado tejido institucional educativo. Esta reflexión remite de inmediato a la insuficiencia de escenarios educativos concebidos sólo desde la perspectiva del derecho a la educación como un derecho al acceso a la educación, con independencia de la consideración de los fines de la educación.

La audacia de reformular los escenarios educativos de la OCDE para el siglo XX en la OIE

¿Y qué pasa si los escenarios para la educación del futuro sistematizados por la OCDE no resultan completamente satisfactorios para pensar la educación del futuro a escala mundial y para profundizar la reflexión y la acción para una educación que contribuya a la paz, el incremento y el mejoramiento de la distribución de la riqueza, el mejoramiento del estado de Derecho en todo el mundo y la cohesión social?

La respuesta no es sencilla, requiere más investigación, reflexión y debate. Debe apoyarse en crecientes elementos empíricos que surjan de la investigación de los escenarios existentes más afines a los diferentes escenarios sistematizados por la OCDE. Sin embargo, la riqueza del diálogo fue tal, que se puede tener la audacia de proponer una reformulación con carácter de hipótesis de trabajo.

Esta nueva hipótesis de trabajo consiste en proponer otros seis escenarios, cada uno de ellos más afín a uno de los presentados por la OCDE: de desintegración, de privatización, de mercado, piramidal, comunitario y reticular.

ESCENARIO DE DESINTEGRACION EDUCATIVA

Se puede proponer que el escenario de desintegración surge fundamentalmente en contextos de debilidad del estado de Derecho, de recesión económica y, por supuesto, de profundización de las desigualdades sociales y de tendencia a la anomia social. En ese tipo de situaciones se produce una pérdida de sentido de las instituciones y, a la vez, las instituciones encuentran ingentes dificultades para contribuir a reconstruir el sentido de las sociedades y promover dinamismo económico y social. Por lo general en esos contextos también existe una falta de legitimación creciente de los liderazgos políticos tradicionales y una falta de construcción de liderazgos alternativos.

La desintegración educativa se caracteriza por la predominancia de procesos de deterioro de las escuelas y de los sistemas educativos, y de pérdida de relaciones entre ellos. En un escenario de desintegraciones se generalizan las situaciones de pérdida de sentido de las prácticas educativas. Los currículos oficiales son cada vez más flexibles y menos densos. Dicho en otros términos, el mensaje oficial es que las escuelas pueden decidir cada vez más acerca de qué enseñar y que los documentos clásicamente previstos para ser consultados no incluyen orientaciones prácticas para los directores de escuelas, los maestros e, inclusive, los padres y las madres de alumnos.

En el escenario de desintegración tienden a desaparecer las evaluaciones externas a los alumnos y a las alumnas, y los maestros están cada vez peor pagados. Tan mal pagados que su sueldo no es suficiente para cubrir las necesidades de abrigo, transporte o alimentación. En consecuencia, los maestros y las maestras asisten cada vez menos días por semana a las escuelas. En algunos casos, sólo se presentan en los establecimientos educativos cuando hay comida o en los días de cobro. La preocupación de los profesores por su supervivencia limita sus posibilidades de ocuparse del aprendizaje de otros.

Es obvio que los índices de escolarización comienzan por detener su proceso expansivo y concluyen por retroceder. En los escenarios de desintegración educativa, la equidad y la calidad instrumental y comunicativa de la educación tiende a disminuir y puede llegar a ser nula. Las familias, fuertemente afectadas también por todos los procesos contextuales mencionados en el primer párrafo y ellas mismas en proceso de desintegración, no pueden reemplazar a las instituciones educativas y, poco a poco, el capital educativo de los espacios afectados se pierde debido a procesos de emigración calificada, de falta de actualización, y de otras múltiples características.

ESCENARIO DE REPLIEGUE HACIA LA ESFERA PRIVADA

Determinados contextos socioeconómicos y políticos pueden no estar en condiciones de aprovechar las oportunidades de la globalización y albergar, sin embargo, una cierta capacidad de resistencia a sus fuerzas centrífugas. Sociedades que sufren fuertes crisis económicas, pero están atravesadas además por fuertes procesos de concentración de los beneficios del crecimiento económico y altos niveles de desocupación, por ejemplo, pueden contar con importantes contingentes de

familias de alto nivel socioeconómico y, sobre todo, educativo. En esas condiciones, algunos padres y madres de familia pueden llegar a contar con suficiente capital cultural para educar a sus hijos mejor de lo que podrían hacerlo instituciones en proceso de desintegración, de baja calidad endémica o en proceso de deterioro. Al mismo tiempo, otras familias pueden contar con ingresos económicos muy elevados que les permitan acceder a preceptores particulares, que eviten a sus hijos y a sus hijas el tránsito por espacios públicos deteriorados e inseguros.

El capital cultural familiar y la disponibilidad económica de algunos adultos “salvan” a sus hijos a través de estrategias de educación familiar o de la contratación de algunos maestros relativamente bien formados en períodos previos o en otros países. El perfil de esas madres o padres de familia o de esos maestros bien formados se acerca al de los tutores y las gobernantas de los siglos XVII y XVIII. En algunos casos, la herencia de capital cultural previo permite que siga habiendo un currículo provisto por el Estado o por asociaciones profesionales. En otros se puede tener acceso a currículos estandarizados elaborados en el extranjero. Las personas que tienen recursos compran computadoras e invierten cada vez más en comunicaciones. Las madres o padres de alto nivel educativo que quedan desocupados optan por el aprendizaje doméstico adquiriendo materiales y guías de compañías privadas –el concepto de privado adquiere en este caso su sentido más estricto–. Las capacidades interpersonales que se forman están más ligadas a la competencia que a la empatía, porque se sabe que existen poco lugares que faciliten buenos ingresos para muchos jóvenes y adultos.

En este escenario, las evaluaciones son elaboradas y administradas por compañías privadas, se paga para rendir exámenes. Los instructores están pagados diferencialmente según los resultados que los alumnos adquieren en los exámenes y sus mecanismos de reclutamiento y de evaluación están sujetos a cada particular.

Este escenario no contribuye, obviamente, a la equidad ni a la cohesión social. Puede ofrecer a algunos pocos una educación de cierta calidad instrumental, aunque es difícil definir hasta dónde, pues aun la calidad instrumental requiere del intercambio para su reproducción y perfeccionamiento. No produce, también obviamente, ninguna calidad convivial.

ESCENARIO DE MERCADO

El escenario educativo de mercado se puede fortalecer al ritmo que se fortalece la economía de mercado, aun cuando no toda economía de mercado necesariamente se fortalece gracias a una dinámica educativa de mercado. En términos generales es posible afirmar que este escenario tiene más posibilidades de desarrollo en las democracias liberales o en regímenes nacionalistas con diferentes formas de segregacionismo étnico. En las primeras, la dinámica de mercado se establece entre sectores más y menos ricos. En los segundos, el Estado suele ocuparse de la oferta de servicios gratuitos a los miembros de la nación identificada con el estado nacional. Los miembros de las otras naciones, en cambio, fundan sus

establecimientos educativos y los financian principalmente con sus contribuciones. Los escenarios de mercado se suelen asociar a etapas de crecimiento económico con crecimiento de las desigualdades o –aunque parezca contradictorio– a etapas de recesión, pero en espacios en los cuales la economía continúa teniendo un cierto dinamismo y sectores de la sociedad civil son lo suficientemente fuertes para organizar y gestionar el funcionamiento de redes institucionales educativas al margen del Estado o financiadas por él. También se suele asociar con un universo de representaciones sociales en el cual la necesidad de “pertener” es muy fuerte y el apego a las escuelas también.

En el escenario educativo de mercado, la gestión cotidiana de los servicios educativos está en manos –al menos parcialmente– de asociaciones y personas, pero los poderes públicos siguen jugando un papel importante en la orientación curricular, es decir, en la construcción de un sentido compartido para la educación. Dicho en otros términos: las sociedades siguen buscando la cohesión a través de la educación y demandando a los poderes públicos que se ocupen de garantizarla a través de diferentes mecanismos de regulación. Uno de ellos es el currículo y otro la evaluación, en general a cargo o con fuerte intervención de los poderes públicos.

Los currículos se reforman, se hacen más flexibles, aunque siguen siendo densos, es decir, continúan proponiendo, o aun imponiendo, “sistemas de notación, disciplinas académicas y cuerpos doctrinales” (en un lenguaje más simple: contenidos, valores y habilidades) que se consideran imprescindibles para el autoaprendizaje adulto. Se crean agencias nacionales o provinciales de evaluación de la calidad de la educación, se participa en grandes investigaciones internacionales de evaluación de los logros de aprendizaje. Instituciones cada vez más autónomas compiten entre sí. Hay ganadores y perdedores en el marco de una fuerte presión por innovar. Bajo ciertas condiciones, el Estado puede conseguir compensar diferencias y promover cambios de posiciones entre ganadores y perdedores.

Los resultados educativos de este escenario pueden acercarse más a los del escenario privatizador o a los del escenario comunitarista, dependiendo del sentido social de los actores sociales y de su voluntad y capacidad de regular el mercado de acuerdo a valores superiores a la propia dinámica de éste. En sociedades con tradición de capitalismo productivo con control social, las elites pueden alcanzar una alta calidad instrumental y niveles disímiles de calidad convivial. De acuerdo a los perfiles de las economías, diferentes sectores de la población pueden acceder también a otros perfiles de educación, pero también de cierta calidad instrumental y convivial.

Parecería que las posibilidades de garantizar equidad en este escenario educativo son bajas. Sin embargo, puede ser que aumenten si este escenario se desarrolla para la educación superior y universitaria, pero a partir de escenarios piramidales universalistas o reticulares (ver más abajo) para la educación básica y secundaria.²³ La posibilidad de fortalecer la equidad en un escenario de mercado se asocia al apoyo a la demanda, es decir, a la difusión de información emitida por

los sistemas de evaluación de la calidad de la educación, a la publicación de versiones de los currículos para padres y estudiantes, de modo que sepan qué demandar, y a otras estrategias de difusión de información y de formación de las personas individuales y de los diferentes grupos generacionales y sociales para que tengan una más alta capacidad de decisión.²⁴

ESCENARIO DE SISTEMA PIRAMIDAL UNIVERSALISTA

En numerosos países del mundo, los procesos de modernización tuvieron y tienen lugar a través de modelos de gobierno y de institucionalización centralizados, con formas de democracia representativa en las que –al menos originariamente– “el pueblo no delibera ni gobierna sino a través de sus representantes” o con formas de gobierno totalitarias. En sus formas puras, esos regímenes políticos no dieron lugar a instituciones permeables a las comunidades locales, al diálogo y al debate permanente. En muchos de los numerosos países que los poseyeron o heredaron, la situación no se considera satisfactoria y se buscan formas de incrementar la participación de la sociedad civil en el control y en la toma de decisiones de las instituciones educativas. Sin embargo, la ingeniería institucional educativa asociada a esos modelos de gobierno centralizados, en sus diferentes variantes, fue muy exitosa para formar a cientos de millones de niños y de jóvenes en los códigos de la modernidad. Ese éxito explica también el apego que muchos sienten frente a esa ingeniería institucional, la resistencia a cambiarla o el sentimiento de que no se puede garantizar el derecho a la educación si no se pasa a través de lo que –procesadas las críticas formuladas a la denominación de “modelo burocrático” utilizada por la OCDE– podría denominarse escenario de sistema piramidal universalista.

En este escenario, los currículos siguen teniendo una cuota de rigidez. Los profesores enseñan de acuerdo a los principios de la escuela tradicional, anteriores a la influencia de la Escuela Nueva de comienzos del siglo XX, aunque en ocasiones los movimientos pedagógicos innovadores se abren paso. El Estado evalúa, orienta y controla. La comunidad demanda. Allí donde el Estado conserva recursos propios, por ejemplo en países petroleros con fuertes sentimientos comunitarios, hay fuertes inversiones en educación.

Hay calidad instrumental y puede haber calidad convivial con uniformidad. En algunos casos se pueden promover formas de integración social tuteladas para los inmigrantes, las minorías y los pobres. La equidad educativa en este escenario puede ser muy alta, pero puede estar combinada con una muy baja calidad educativa y, en consecuencia, con baja capacidad de innovación. Se puede formular la hipótesis de que en las actuales condiciones de crecimiento exponencial del conocimiento, un escenario piramidal universalista puro producirá perfiles educativos con baja capacidad de encontrar soluciones nuevas a problemas viejos, de identificar problemas nuevos y de crear soluciones adecuadas para resolverlos.

ESCENARIO COMUNITARISTA

Las últimas décadas del siglo XX han experimentado un reverdecer de los sentimientos localistas, religiosos, étnicos y comunitaristas. Una prolífica literatura elaborada en diferentes continentes formula la hipótesis de la crisis del Estado nacional moderno y la avala con diversos ejemplos de desintegración nacional, reconstitución de federaciones, construcción de confederaciones, reaparición de reivindicaciones lingüísticas y religiosas, y otras modalidades de fortalecimiento de identidades sub o supranacionales.

En esos contextos se recupera y resignifica la necesidad de asociación de las escuelas con sus comunidades más próximas. En realidad, la proclama de la necesidad de articulación de las escuelas con sus comunidades más próximas no es nueva. Es más, en muchos países modernos y en países coloniales una parte importante de las escuelas fue fundada por comunidades que contrataban sus propios maestros. En algunas culturas, el protagonismo de las comunidades fue más sólido que en otras y continuó a lo largo de todo el proceso de escolarización moderno. En otras, el protagonismo de las comunidades fue demasiado débil o fue absorbido por un Estado más activo y dotado de recursos. En todo caso, si la crisis de los Estados nacionales se profundiza, es probable que en aquellas culturas donde la tradición asociacionista sea más fuerte que la tradición mercantil, las comunidades se hagan cargo de construir, sostener y promover sus escuelas.

En ellas se construyen comunidades de aprendizaje²⁵ con escuelas fuertemente sensibles a las necesidades del contexto apoyadas por grupos sólidos. Currículos densos y flexibles pueden o no orientar al personal de esas escuelas respecto de muchas dimensiones del quehacer educativo, pero siempre dejarán una libertad significativa a la creatividad pedagógica en cada espacio institucional. Algunas instituciones se desarrollarán muy bien, inventando nuevas formas de organizar las prácticas cotidianas (desde agrupamientos en edades heterogéneas hasta la integración de los niños que entran con más edad a grupos homogéneos por edades, evitándoles la humillación de estar con los “más chicos”). En cada comunidad, las instituciones –o grupos de instituciones– creen en lo que hacen y tienen éxito, aun cuando sus prácticas sean muy diferentes unas de otras e incluso aparentemente contradictorias. Este éxito se debe en parte a las fuertes alianzas entre las escuelas, las familias y las empresas locales.

Es muy probable que en este escenario, como se dijo en ocasión del foro de la 50ª Reunión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación, los riesgos de desigualdad se acrecienten. También es probable que este tipo de escenario refuerce diversas formas de repliegue identitario y –en el caso de contextos multiculturales– los conflictos interétnicos e interreligiosos. La calidad instrumental o convivial de las diferentes escuelas dependerá considerablemente de la diversidad de valores, capital cultural y voluntad educativa de cada comunidad y podrá, en consecuencia, ser muy variable y diversa.

ESCENARIO RETICULAR

Una de las formas alternativas de globalización que puede tener lugar en el siglo XXI se asocia con la utopía de la sociedad del conocimiento, la sociedad en red y la libre circulación de bienes y servicios culturales y educativos. Formas relativamente radicales de aproximación a esta alternativa sólo podrían desarrollarse si los beneficios económicos de toda la producción económica mundial también circularan libremente, de modo tal que todos pudieran entrar en igualdad de condiciones a “la” red, adquiriendo los recursos materiales e inmateriales necesarios para participar en ella activamente. Por otra parte, en las condiciones actuales de desigualdad es posible que la idea de libre circulación de bienes y servicios culturales y educativos, incluyendo la de todos los conocimientos producidos por la investigación científica y tecnológica mundial, pudiera tener efectos paradójales de dominación además de los deseados logros en términos de equiparación del acceso a la educación.

En todo caso, en los escenarios de vocación reticular también se construyen comunidades de aprendizaje, pero ellas no son predominantemente locales sino transculturales. En esos escenarios hay mucho intercambio y cooperación horizontal entre instituciones pertenecientes a diferentes comunidades locales, pero que tienen intereses que las trascienden. Una misma escuela puede estar interconectada a distintas redes transcomunitarias según las diferentes dimensiones de su vida institucional: una red local, nacional o internacional, puede servirle dependiendo de los aspectos específicos de la herencia cultural que desee promover o de la diversidad de su alumnado. Las instituciones educativas funcionan con currículos muy densos y muy flexible a la vez, pero que no siempre están elaborados por autoridades públicas nacionales. En escenarios con esta vocación es de esperar que los currículos sean crecientemente elaborados por cuerpos transnacionales o multinacionales. Al mismo tiempo funcionan mecanismos de evaluación y de acreditación de conocimientos que también están estructurados con una dinámica transnacional o supranacional. Ese carácter transnacional o supranacional del currículo y de los instrumentos de evaluación puede ser un elemento modernizador o, por el contrario, conservador. El hecho de que, sin embargo, las formas más próximas al escenario educativo reticular se vean obligadas a realizar un uso muy intenso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y tengan, en consecuencia, un acceso de hecho a mucha más información, y más variada, hace más probable la primera que la segunda de las situaciones.

En una dinámica modernizadora, un escenario en red sería muy fértil para que una parte del currículo esté en permanente enriquecimiento y revisión de acuerdo con los insumos y trabajos que se produzcan en las mismas escuelas. También lo sería para que los exámenes se fortalezcan, en especial a través de metodologías de autoevaluación para el análisis del valor educativo agregado entre evaluación y evaluación, y de estrategias para la elaboración de una didáctica más sofisticada. Por último, este escenario parecería ser también muy

propicio para que se fortalezca el aprendizaje en servicio del personal docente, ya que puede haber mucha comunicación entre las escuelas de una misma comunidad y también entre escuelas de comunidades distintas: visitas, llamados, envío y recepción de correos electrónicos. Pero, a diferencia de lo que frecuentemente ocurre en el modelo comunitarista moderno, este movimiento se centraría en la elaboración profesional y no en la atención a problemas no educativos emergentes.

Desde la vocación reticular existen innumerables posibilidades de trabajar para la equidad y para la calidad instrumental y convivial al mismo tiempo, combinando políticas homogéneas con políticas diferenciadoras, políticas mundiales con políticas nacionales y locales, políticas educativas con políticas sociales y experiencias sociales y pedagógicas con políticas públicas.

* * *

A nuestro modo de ver, estos seis escenarios son probables, aunque –como ya se anticipó para cada uno– no son igualmente deseables. En un mundo con interdependencias crecientes, al que ninguno de los participantes del foro de la 50ª Reunión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO consideró posible eludir, sólo el escenario reticular y a escala global, parecería poder contribuir al mismo tiempo a generar equidad y calidad educativa instrumental y convivial, es decir, a la plena realización del derecho a la educación.

En consecuencia, para continuar el diálogo se puede sugerir que, tanto desde un punto de vista político como desde un punto de vista pedagógico, es interesante analizar cómo se pueden promover cambios que hagan avanzar cada situación, fortaleciendo e innovando en las escuelas como entornos institucionalizados que permitan, por un lado, la interacción directa entre pares y, por el otro, la articulación con las comunidades y entre sí. Pero también analizar cómo se puede promover un cambio en las estructuras burocráticas de los sistemas educativos sin que pierdan su capacidad de regulación del conjunto en la medida necesaria y de compensación de las diferencias socioeconómicas promotoras de exclusión.

Los participantes del foro de la 50ª Reunión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación coincidieron en que esa dinámica requiere profesionales de la enseñanza con distintos perfiles y conocimientos que los actuales, competentes tanto para la promoción de aprendizajes individualizados como colectivos, profesores que vayan creando una nueva didáctica en la que encuentren lugar todas las tecnologías disponibles:²⁶ las más nuevas y las más antiguas; las propias de las escuelas y la asociación con aquellas que se despliegan fuera de las escuelas, en particular con las que despliegan los medios audiovisuales a través de un uso intensivo de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En general, los participantes del foro compartieron una profunda

preocupación por el papel que juegan los medios de comunicación en la educación de los niños y de los jóvenes, y plantearon la necesidad de una reflexión más consistente respecto de las posibles asociaciones entre ellos y las escuelas. Esa necesidad es particularmente aguda para aquellos partidarios de escenarios educativos de tipo reticular.

Políticas y estrategias para promover escenarios educativos: el papel de los medios de comunicación

A partir de las primeras reflexiones formuladas por algunos de los participantes del foro de la 50ª Reunión del Consejo de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO se pueden formular una serie de preguntas preliminares.

Las preguntas se pueden organizar en tres grupos. El primero se refiere a algunas cuestiones conceptuales, el segundo al diagnóstico de la situación actual y el tercero a la relación de ciertas tendencias con los escenarios educativos del siglo XXI.

Algunas de las preguntas conceptuales son: ¿qué se entiende por medios de comunicación?; ¿cuál es su relación con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación?

Algunas de las preguntas diagnósticas son: ¿qué papel cumplen actualmente los diversos medios de comunicación en la educación?; ¿cumplen realmente un papel exclusivamente negativo, como parecieron expresar en una primera instancia los participantes en el Primer Foro sobre Escenarios Educativos del Siglo XXI del Consejo de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO?; ¿cuáles son los aspectos positivos y cuáles los negativos?

Algunas de las preguntas prospectivas pueden ser: ¿qué rol pueden cumplir los medios de comunicación en la realización de uno u otro escenario educativo?; ¿todo escenario reticular en el que se asocien sistemas educativos, escuelas y medios tendrá un impacto éticamente positivo en la formación de las generaciones futuras? En particular, si el objetivo de la humanidad es el desarrollo sostenible, ¿qué pueden hacer los medios de comunicación en asociación con las escuelas de hoy y los sistemas para construir un nuevo sistema educativo con más vasos comunicantes entre las redes institucionales creadas durante el último siglo en el marco de los sistemas educativos modernos y las nuevas instituciones emergentes desde mediados del siglo XX, tales como la televisión, Internet y otras? ¿Quiénes pueden hacer qué y cómo?

El debate sobre los medios de comunicación y la educación es importante en relación con todas las edades de las personas, pero adquiere su especificidad en relación con los adolescentes y jóvenes de 12 a 20 años. A esa edad, las familias no tienen la misma capacidad de orientación y de control sobre sus hijos que cuando éstos son niños. En numerosísimos países del mundo ya muchos jóvenes han abandonado las escuelas, pero millones de ellos no encuentran espacio en mercados de trabajo limitados y muchas veces en proceso de

retracción. ¿Cómo producir una alianza entre los Estados, las familias y las empresas que controlan buena parte de los medios de comunicación para evitar las guerras, el odio, la xenofobia y acrecentar la productividad? En otras palabras: para incrementar el capital económico y social de las sociedades, como planteó John Daniel, Subdirector General de la UNESCO para el sector educación.

A solicitud del Consejo de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, el Segundo Foro sobre la Educación del Futuro que tendrá lugar en su seno tratará el tema de “Globalización, Educación y Medios de Comunicación”. Junto con los diálogos que tuvieron lugar en el primero constituirá un elemento fundamental en el proceso de preparación de la 47ª Conferencia Internacional de Educación, cuyo tema es: “Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades” (12-18 años).

Notas

1. El 29 de enero 2003, durante la 50ª Reunión, el Consejo de la Oficina Internacional de Educación organizó un foro sobre el tema del futuro de la educación de los jóvenes en el siglo XXI. En enero de 2004, durante la 51ª Reunión, el Consejo aceptó la propuesta de publicar una síntesis del foro en el número del mes de junio 2004 de la revista *Perspectivas*, dedicado al tema del diálogo político.
2. Intervenciones de, entre otros, los delegados de Portugal, China, República Checa, Jamaica, Indonesia, España, Angola, Bélgica, etc.
3. Un comentario crítico interesante se refiere a la denominación, que los connota valorativamente. En ese sentido, la intervención de Jean-Pierre Regnier, representante de Francia, puso de manifiesto su desacuerdo con la denominación de *burocrático* para el escenario 1 que, a su modo de ver, estaría mejor representado por el término *encuadrado*.
4. Intervención final de Dominique Barthélemy, representante de Bélgica.
5. Intervenciones de Pedro Nsingui Barros y Michael Omolewa, representantes de Angola y Nigeria respectivamente.
6. Intervención de Michael Omolewa, representante de Nigeria.
7. Véase, por ejemplo, la intervención de Bernard Wicht, representante de Suiza.
8. Intervención de Michael Omolewa, representante de Nigeria.
9. Intervención de Georges Nehme, representante del Líbano.
10. La idea de los escenarios presentados por la OCDE como fases de un desarrollo educativo fue presentada por Abdul Rafie Mahat, representante de Malasia.
11. Intervención de Francisco López Rupérez, representante de España.
12. Paráfrasis de la intervención de John Daniel, Subdirector de la UNESCO para el Sector Educación.
13. Intervención de Vaivė Vebraite, representante de Lituania y otros delegados.
14. Intervenciones de Simon Clarke, representante de Jamaica, Herwindo Haribowo, representante de Indonesia y otros delegados.
15. Intervención de Xuezhong Zhang, representante de China.
16. Intervención de Herwindo Haribowo, representante de Indonesia.
17. Intervención de Ana Benavente, representante de Portugal y otras delegaciones.
18. Intervención de Pieter de Meyer, ex Presidente del Consejo de la OIE (Países Bajos).
19. En particular, Keisuke Otani, representante de Japón.
20. Intervención de Juan Carlos Tedesco, ex Director de la Oficina Internacional de

- Educación y Director del IIPE-Buenos Aires.
21. Intervención de Francisco López Rupérez, representante de España.
 22. Intervención de Bernard Wicht, representante de Suiza.
 23. Reflexión de Jan Sokol (República Checa) acerca de la necesidad de considerar la posibilidad y viabilidad de los diferentes escenarios para diferentes edades de la población o niveles de los sistemas educativos.
 24. Véase la crítica a algunos mecanismos que proponen los partidarios de este escenario, entre otros el *voucher* o cheque educativo masivo.
 25. Ver entre otros Martin Carnoy, *Work, society, family and learning for the future*, en: Organisation for Economic Co-operation and Development, *What schools for the future?*, capítulo 5, París, OCDE, 2001; y Foro Universal de las Culturas 2004, Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, 2001 (documento preliminar).
 26. La necesidad de que esos profesores tengan salarios dignos y recuperen su lugar en la sociedad fue señalada en forma directa e indirecta por varios de los participantes en el foro, entre otros por la Relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación.

LA IMPORTANCIA DE LA NEGOCIACION

PARA EL DIALOGO POLITICO:

EXPERIENCIAS DE FORMACION

EN AMERICA LATINA

María Clara Jaramillo

La negociación “se está convirtiendo en el medio más importante para tomar decisiones en la palestra pública” (Ury, 1993, pág. 5). Esta cita sustenta tanto la redacción del presente artículo como las experiencias ligadas a la concepción y la aplicación experimental del módulo¹ sobre negociación del que trataremos.

En los últimos decenios, los países latinoamericanos han pasado por una serie de procesos que acercaron las decisiones en materia de política educativa a los principales interesados, cuya participación en todas las etapas de la cadena decisoria se ha valorado en general muy positivamente. Sin embargo, esta labor descentralizadora tuvo lugar sin que los gobiernos tomaran las medidas necesarias para preparar a los responsables de la política educativa para encarar una empresa de tal dimensión.

Versión original: inglés

María Clara Jaramillo (Colombia)

Licenciada en derecho y solución de conflictos por la Universidad Javeriana y maestría en derecho por la Universidad de Georgetown, Washington, DC. Ha sido profesora y directora del programa de posgrado de la Universidad Externado de Colombia. En 1997, asistió a la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard antes de ingresar en el Centro David Rockefeller de Estudios Latinoamericanos como investigadora asociada a cargo del programa sobre “Filantropía y sociedad civil en América Latina”. En 2000, en colaboración con IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y PROEIB Andes, elaboró, junto con Luis Enrique López Hurtado, un módulo sobre negociación (IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2004). Es becaria de “Pro Paz Mundial” de Rotary. Actualmente se encuentra en la Universidad de North Carolina-Chapel Hill. Correo electrónico: mjaramil@email.unc.edu.

En el contexto del Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa, la oficina regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO, sita en Buenos Aires, considera que entre las “etapas omitidas” está la correspondiente a una formación adecuada sobre el concepto de “competencias”, que sirva a los responsables públicos para trabajar más eficazmente con un número cada vez mayor de interesados directos. Entre las competencias en cuestión se encuentra la de negociar. En la primera sección de este artículo se exponen los motivos que han llevado al IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires a trabajar en esta línea.

La segunda sección tratará de los planteamientos teóricos y pedagógicos que se aplican en la nueva y floreciente disciplina de la gestión de conflictos en general y de la negociación en particular, y en ella queda claro que el concepto de negociación encaja perfectamente con la idea de competencias tal como se define en el mencionado proyecto del IPE-UNESCO. Con ánimo de alentar ulteriores investigaciones, se señalan asimismo ciertas complejidades inherentes al estudio de la negociación.

En la última sección se exponen el contexto y el modelo pedagógico del módulo de negociación elaborado en el marco del proyecto del IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, desarrollado dentro del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), Cochabamba (Bolivia), y aplicado experimentalmente en la Universidad de Panamá (ciudad de Panamá). Las experiencias de enseñanza y aprendizaje resultantes de ambos procesos arrojan luz sobre los fundamentos prácticos y teóricos del prometedor campo de trabajo que constituye la negociación y la creación de consenso en el ámbito público.

Educación y negociación en América Latina²

En la mayoría de los países latinoamericanos está en marcha una transformación profunda y global de su sistema educativo. De hecho, en los años setenta y ochenta varios países de la región alentaron procesos de descentralización de la administración de la enseñanza, aunque las estrategias aplicadas presentaban por lo menos dos defectos específicos: un tratamiento fiscal desventajoso y la falta de preparación para poner en práctica el nuevo modelo educativo.

La escasa preparación para hacer viable este nuevo modelo descentralizado se manifiesta en una serie de lagunas que son consecuencia lógica del hecho de promover un sistema descentralizado tan absorbido por sus necesidades económicas que desatiende cuestiones como la calidad del aprendizaje y la detección y mejora de las condiciones propicias para la participación de la sociedad.

Pese a las buenas intenciones que lo animan, el modelo descentralizado de enseñanza, que persigue mayores niveles de eficacia y equidad, plantea una serie de nuevas dificultades además de las económicas. La idea de democracia

participativa trae aparejada una nueva concepción del perfil, el papel y las funciones de los profesionales que intervienen en la administración del sistema. El primer paso en este proceso de refundación consiste, pues, en determinar los problemas ligados al perfil de los profesionales existentes y a los procesos de formación de los que provienen.

El perfil de los profesionales genera al menos tres tipos de problemas: la dificultad de implementar una enseñanza orientada a la acción; la aparición de situaciones administrativas muy heterogéneas, y las características pedagógicas de los modelos de formación.

El primer grupo de problemas (la dificultad de implementar una enseñanza orientada a la acción) tiene dos dimensiones: por un lado, a las personas que se ocupan de la administración de la enseñanza les cuesta discernir sus objetivos profesionales; por otro lado, tienen problemas para conciliar las demandas de un número creciente de interlocutores.

El segundo grupo de problemas (la gran heterogeneidad de situaciones) guarda relación con la falta de coherencia entre los procesos de formación y las nuevas demandas, que son a la vez más globales y más específicas. De hecho, a medida que se universaliza un sistema descentralizado de autonomía –entendida ésta como capacidad de ejercer el poder en cualquier nivel–, se va haciendo más patente la necesidad de dar respuesta a una serie de discordancias, la primera de las cuales estriba en que hay tres o cuatro niveles de actuación, todos importantes por igual: la escuela o institución educativa; los procesos de ámbito municipal o de distrito; los de nivel departamental, provincial o estadual, y, por último, los de carácter nacional.

El tercer grupo de problemas es estrictamente pedagógico. Por lo general, la formación se centra sobre todo en el análisis del pasado y el presente, en lugar de hacerlo en las previsiones de futuro. Al mismo tiempo, los funcionarios deben relacionarse de forma democrática con las demás partes, hacer tratos, trabajar en equipo y comunicarse entre sí. Por añadidura, también deben tener en cuenta el trastorno político que suponen las crecientes dificultades económicas y sociales de la región.

Para responder a estas problemáticas se requiere un tipo de formación que cabría denominar “instrucción elemental” para administrar programas públicos democráticos, en general, y políticas educativas en particular. Esa “instrucción elemental” consiste en la adquisición de determinadas competencias cívicas.

En el contexto del proyecto del IIPE-UNESCO, la piedra angular del proceso de instrucción elemental son las “competencias”, palabra que, utilizada sin más connotaciones que las que impone el sentido común, remite a una persona capaz de actuar de forma competente en su esfera de trabajo. Un docente que enseña es competente, como lo es un médico que cura.

Una de las competencias básicas es la de negociar. Partiendo de los postulados teóricos formulados y aplicados en el “Programa de negociación” de Harvard, se elaboró un módulo que sirviera de guía a los formadores encargados de transmitir esa aptitud en las facultades de magisterio de la región.

La negociación como instrumento de diálogo programático

REFLEXIONES PRELIMINARES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTION

El conflicto y la negociación son realidades de la vida. Esta idea, que figura en casi todos los libros sobre el tema, explica la premisa básica en que reposan buena parte de las teorías y praxis de la negociación. Los orígenes del conflicto y la negociación se remontan a los orígenes de la propia humanidad. Algunos intelectuales del mundo occidental y judeocristiano han recurrido a los bíblicos ejemplos de Caín y Abel o Adán y Eva para ilustrar lo antiquísimo que son esos orígenes (Breslin; Rubin, 1995, pág. 1).

El estudio sistemático de su entramado teórico es, en cambio, mucho más reciente. “Los teóricos y profesionales (al margen de los círculos diplomáticos) no han empezado realmente a considerar que estas cuestiones forman un campo de estudio específico hasta las últimas décadas de este siglo” (Breslin; Rubin, 1995).

Tratándose como se trata de una nueva área de estudio, no resulta sorprendente que haya surgido una serie de complicaciones y dificultades. Dos de ellas me parecen de especial interés. La primera y mayor complicación reside en el hecho de que esta disciplina (pero no el conflicto ni la negociación, que son inherentes a la condición humana), por haber surgido en el mundo occidental, se ve impelida, en un afán muy occidental, en efecto, a encontrar y definir fronteras reconocibles que la distingan de otras disciplinas. Y ello no es cosa fácil, pues son muchas las disciplinas que se han interesado en el conflicto y la negociación, atrayendo a estudiosos de campos tan diversos como la antropología, las ciencias políticas, la psicología social, las políticas públicas y las relaciones internacionales.

La segunda complicación, directamente relacionada con el contenido de este artículo, consiste en la tensión que se establece entre el “talento práctico” en torno del cual gira toda negociación y lo que viene considerándose la línea de trabajo intelectual “predominante” en la mayoría de los centros universitarios.³

Howard Raiffa se refería a esta tensión al afirmar que “hay un arte y una ciencia de la negociación. Por ‘ciencia’ entiendo, *grosso modo*, el análisis sistemático destinado a resolver un problema [...]. En la vertiente ‘artística’ [...] se sitúan el don de gentes, la capacidad de convencer y saber escuchar, la habilidad para servirse de todo un repertorio de estrategias de negociación y la perspicacia para saber cuándo y cómo utilizarlas” (Raiffa, 1982, págs. 7-8).

Al aludir a esta ambivalencia no pretendo subestimar la importancia y las posibilidades crecientes de la negociación en muchos terrenos. Se trata, a decir verdad, de una disciplina en veloz crecimiento. En poco más de veinte años, la enseñanza de la negociación se ha hecho un espacio en ámbitos como el derecho, las relaciones internacionales, la política y la planificación públicas, la empresa y la gestión, entre otros. En el terreno jurídico, por ejemplo, muchas facultades de derecho han llegado a considerar necesaria la enseñanza de técnicas de negociación y muchos países, siguiendo el ejemplo de los Estados Unidos, exigen

ahora que las partes en un conflicto, antes de llegar a juicio, pasen por procesos obligatorios de mediación, conciliación y otras técnicas de solución de conflictos basadas en los intereses de las partes.

Ello es todavía más manifiesto en lo concerniente a la esfera pública, donde la negociación y la mediación gozan cada vez de mayor predicamento como mecanismos que complementan eficazmente los “tradicionales procesos administrativos, legislativos y judiciales de adopción de decisiones” (Susskind; Ozawa, 1995, pág. 401). Como observan Lawrence Susskind y Connie Ozawa:

Los desacuerdos en el sector público son especiales. A diferencia de los clásicos conflictos privados entre dos partes, de ellos dependen decisiones que traen consigo importantes efectos en cadena o inciden en factores externos cuyas consecuencias suelen sufrir muy directamente colectivos difusos, desorganizados o difíciles de representar (por ejemplo, las generaciones venideras).

Al traer a colación la tensión que existe entre el carácter práctico de la negociación y la línea de trabajo intelectual considerada “dominante”, no pretendo más que dejar constancia expresa de dos puntos: primero, el inmenso campo que la investigación en ese terreno tiene todavía por delante; y segundo, el hecho de que, ya se trate de la tradición europea (debate en torno del concepto de competencias) o de la estadounidense (el “arte” y la “ciencia” de la negociación), la controversia teórica es más o menos la misma.

Premisas fundamentales en que reposa la teoría de la negociación

UNA IDEA POSITIVA DEL CONFLICTO

Los estudiosos de los conflictos vienen sosteniendo desde hace tiempo que es preciso hallar modos creativos y constructivos de gestionar los desacuerdos. Al despuntar el siglo XX, Mary Parker Follet, adelantada de la escuela comunitaria, afirmaba lo siguiente:

Dado que los conflictos o diferencias forman parte del mundo, y dado que no podemos evitarlos, pienso que deberíamos servirnos de ellos. En lugar de anatemizarlos, deberíamos utilizarlos en nuestro provecho. ¿Por qué no? ¿Qué hace el ingeniero con la fricción? Aunque su principal cometido consiste, desde luego, en eliminarla, no deja de ser cierto que también la aprovecha. La transmisión de fuerza por medio de correas depende de la fricción entre la polea y la correa. (Davis, 1995, pág. 14)

La teoría del conflicto propugna un nuevo modo de entender el fenómeno. Es importante ver en él una oportunidad y no un obstáculo a la vida social. Los teóricos ya no hablan de “solución” sino de “gestión” de conflictos. Hoy en día, los estudios en este ámbito se concentran básicamente en la transformación del conflicto y en los mecanismos para hacerla posible.⁴

LA NEGOCIACION COMO INSTRUMENTO PARA ABORDAR LOS CONFLICTOS

Hay tres formas de abordar un conflicto: conciliar los intereses en juego, dictaminar cuál de las partes tiene razón (según la ley, y por decisión judicial) o determinar cuál de ellas es más poderosa (es decir, por el uso de la fuerza). En la tradición occidental, los dos últimos recursos son bien conocidos.

William L. Ury, Jeanne M. Brett y Stephen B. Goldberg (1993, pág. 4) postulan que “en general, conciliar intereses es menos costoso y arroja resultados más satisfactorios que decidir quién tiene razón, lo que a su vez cuesta menos y ofrece mayor satisfacción que determinar quién es el más fuerte”.

Para conciliar intereses se recurre a dos procesos estrechamente vinculados entre sí: la negociación y la mediación (o negociación secundada por un tercero). Cabe entender la negociación como un proceso de comunicación interactiva entre dos o más partes que intentan, obrando concertadamente, proteger sus intereses mejor de lo que podrían hacerlo fuera de la mesa de negociaciones.

La teoría tiene definidos dos tipos de negociación: distributiva e integrativa. El primer tipo, conocido también como negociación “de suma cero”, entraña un compromiso entre las partes en el cual, para llegar a un acuerdo, ambas deben ceder algo y encontrar una suerte de “terreno neutral”. Con el método integrativo, en cambio, se llega a una solución en la que ninguna de las partes debe hacer sacrificio alguno. Follett (Davis, 1995, págs. 14-15) da un ejemplo en este sentido:

Un día coincidí en una de las salas pequeñas de la biblioteca de Harvard con una persona que quería trabajar con la ventana abierta, mientras que yo quería que estuviese cerrada. Lo que hicimos fue abrir una ventana en un sitio donde no había nadie sentado. No fue un compromiso, en la medida en que no hubo ningún deseo satisfecho a medias: ambos conseguimos lo que en el fondo queríamos, pues yo no deseaba estar en un espacio cerrado sino sólo quedar al abrigo del viento del norte, y la otra persona, análogamente, no quería abrir esa ventana en concreto sino que la sala estuviera más aireada.

La enseñanza de la negociación

Al igual que sobre el propio tema de la negociación, sigue habiendo no poca controversia sobre el mejor modo de enseñarla. En la presentación de un reciente estudio efectuado por los participantes en el programa de Harvard, Sara Cobb, partiendo de la premisa de que “enseñar y aprender sobre la negociación entraña ponerla en práctica”, expone con claridad la serie de interrogantes que surgen al impartir formación sobre este tipo concreto de conocimiento (Cobb *et al.*, 2000, pág. 3):

Esta relación recíproca entre el aprendizaje y la negociación pone de manifiesto varios problemas respecto a la forma en que enseñamos la segunda. ¿Qué clase de relación se establece entre alumno y profesor? ¿Cuál es la función del “saber especializado” en un aula en

la que se aprende a negociar? ¿Cómo puede el profesor crear condiciones que favorezcan el aprendizaje sobre la práctica reflexiva? ¿Existe un tipo general de negociación que podamos enseñar, esto es, conceptos básicos que en esencia no dependan del contexto de una negociación? Y en tal caso, ¿cuáles son a nuestro juicio esos conceptos? En caso contrario, ¿de qué manera entendemos la negociación como función del contexto? ¿Cómo enseñar la ciencia y el arte de la negociación? Dado que la negociación es un saber práctico, ¿con qué criterios evaluar el ejercicio de ese saber por los estudiantes? ¿Son capaces de trasladar a otros contextos su práctica en el aula? Y en lo tocante a la investigación, ¿cuáles son los métodos idóneos para evaluar la negociación como saber práctico? ¿Son coherentes esos métodos con el interés que existe en el mundo real por el proceso de creación colectiva de un conocimiento aplicable en la práctica?

De todos esos interrogantes se desprende también que existe un vasto territorio por investigar. Las conclusiones del estudio apuntaban igualmente en ese sentido. Sin embargo, se observaron diversas tendencias en cuanto a las similitudes y diferencias que existen entre los mencionados ámbitos profesionales y dentro de cada uno de ellos.

Como era de suponer, las diferencias detectadas guardan estrecha relación con las complicaciones que plantea la propia disciplina. Entre ellas figuran las siguientes (Cobb *et al.*, 2000, pág. 5):

- 1 *Habilidad negociadora frente a capacidad analítica o teórica.*
- 1 *Práctica de la reflexión frente a redacción de estudios analíticos.*
- 1 *Análisis estructural y estratégico frente a la gestión de procesos relacionales.*

De igual manera se determinó una serie de semejanzas, entre ellas las siguientes (*ibíd.*, pág. 6):

- 1 Utilización generalizada de casos y simulaciones.
- 1 Utilización generalizada de conceptos como el BATNA [*Best Alternative To a Negotiated Agreement*, mejor alternativa al acuerdo negociado], indicativa de la existencia de un vocabulario común para enseñar la negociación.
- 1 Interés generalizado en el papel de la reflexión, tanto en el proceso de negociación como en la enseñanza de ésta (muchas facultades exigen a los alumnos que escriban un diario).

La próxima sección se refiere a la elaboración y la aplicación experimental de un módulo de negociación basado en el programa de Harvard y adaptado a las experiencias latinoamericanas. Para ello fue necesario concebir y estudiar nuevas simulaciones, razón por la cual se presta especial atención a los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la negociación. Como atinadamente observan Susskind y Coburn (1999, pág. 25): “la elaboración y la aplicación experimental de nuevas simulaciones es otro de los temas en los que a nuestro juicio es necesario profundizar”.

Elaboración y aplicación experimental del módulo de formación en negociación: la experiencia del PROEIB Andes y de la Universidad de Panamá

En las líneas siguientes refiero mi experiencia como formadora en negociación en el PROEIB Andes y la Universidad de Panamá. En consonancia con el referido carácter experimental y todavía inmaduro de esta disciplina, añadido a la descripción de los hechos una serie de impresiones y reflexiones personales.

El PROEIB Andes es una experiencia destinada a apoyar la consolidación de la educación intercultural bilingüe en la región andina, para lo cual el programa se centra básicamente en la preparación de personal docente indígena, elemento insoslayable para que este tipo de educación llegue a trascender el ámbito de lo meramente experimental.⁵

Sigue cinco grandes líneas de trabajo: un programa de Maestría en educación intercultural bilingüe; investigación; cursillos; consultoría; y documentación y publicaciones. El programa más importante, en el que participan los cinco países andinos (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú), tiene por objetivo fundamental promover y fortalecer la educación intercultural mediante una red formada por ministerios de educación, universidades y organizaciones indígenas.

Dentro del programa de Maestría, que ofrece dos especialidades (“formación de formadores” y “planificación y gestión de la educación intercultural bilingüe”), estaba previsto impartir el curso sobre gestión de conflictos durante el último de los cuatro semestres lectivos.

La primera vez, se impartió ese módulo siguiendo los principios del “Programa de Negociación” de la Facultad de Derecho de Harvard, donde yo me había formado. Tras una serie de visitas, y ayudándome de las reacciones del alumnado, introduje cambios en el módulo para adaptarlo mejor al contexto latinoamericano.

La elaboración y la aplicación experimental del módulo pasaron por las siguientes etapas:

- 1 Marzo de 2000: se imparte la primera versión al primer grupo de estudiantes al final del último semestre.
- 1 Mayo de 2000: se presenta y valida el módulo con los estudiantes.
- 1 Agosto de 2000: nueva programación, que a tenor de la evaluación y los diversos comentarios queda definida como sigue:
 - febrero de 2001: se imparte el módulo a un nuevo grupo de estudiantes al principio del programa;⁶
 - marzo de 2001: se recogen las evaluaciones de los estudiantes, centradas en ese momento en dos aspectos: 1) asimilación de las primeras estrategias, que debían servir a los participantes para abordar el conflicto de manera más eficaz y constructiva; 2) diagnóstico de las representaciones del conflicto que se construyen los estudiantes;

- septiembre de 2001: se imparte el segundo taller en una versión más completa, con los siguientes objetivos: 1) comprobar el funcionamiento de nuevos casos encuadrados en un contexto educativo (para lo cual se utilizaron elementos tomados de las evaluaciones que los estudiantes habían realizado en la etapa anterior); 2) determinar la medida en que los alumnos utilizaban técnicas de negociación en su vida cotidiana; y 3) reunir información con los estudiantes sobre problemas de la administración educativa comunes a los distintos niveles (escolar, municipal o de distrito, estadual o provincial, nacional), con la idea de elaborar casos que, previa validación, pudieran incorporarse al módulo;
- septiembre-diciembre de 2001: se sistematizan las experiencias y empieza la redacción propiamente dicha del módulo;
- agosto de 2002: se ensaya el módulo en la Universidad de Panamá.

Metodología pedagógica

El método pedagógico, inspirado en el modelo de Harvard, se basa principalmente en el uso de simulaciones, sin que ello excluya el de otras técnicas como los juegos, la reflexión, los debates en el aula y especialmente el estudio de casos. El módulo puede ser descrito someramente como sigue:

EL MODULO

El trabajo empieza con una autoevaluación de los participantes, que el formador recoge y guarda hasta el final del curso. En ese momento la devuelve a los alumnos, que justo antes han respondido a una autoevaluación final, para facilitarles la reflexión sobre su propio rendimiento y sus puntos fuertes y débiles como negociadores. En general, tanto teóricos como profesionales consideran que la reflexión es una importante técnica pedagógica. Aunque coincido plenamente en que es muy útil propiciar la reflexión, instando por ejemplo al registro escrito o a escribir un diario, personalmente me resultó difícil instaurar este tipo de prácticas, tanto entre mis alumnos colombianos de licenciatura como en la fase de elaboración y aplicación experimental del módulo.

Volviendo al taller, tras el primer momento de reflexión empieza un “juego”. Se trata de un ejercicio basado en el dilema del prisionero (teoría de juegos), que consta de varias rondas y pretende inducir a los estudiantes a vivir una experiencia “iluminadora”,⁷ esto es: un “momento decisivo en el que un participante extrae una lección fundamental del ejercicio” (Susskind; Coburn, 1999, pág. 18).

Inmediatamente después se establece una relación con los ejercicios subsiguientes, explicando que cada uno de ellos pone de relieve un componente del método de negociación que ayuda a evitar situaciones como las que se han producido en el juego.

A partir de aquí, la metodología, que es bastante uniforme, consiste básicamente en:

- 1 Una simulación que pone el acento en cada una de las fases de la negociación: 1) aspectos relacionales (percepciones, afectos y comunicación); 2) intereses y posiciones; 3) opciones; 4) baremos, o criterios objetivos; y 5) BATNA.
- 1 Una sesión recapitulativa en la que se vinculan los resultados del grupo con los conceptos y la teoría de la negociación. En mi opinión, que coincide en este punto con la de otros formadores,⁸ esta sesión es el momento más denso en lo que a aprendizaje se refiere. Bazerman (Susskind; Coburn, 1999, pág. 20), recalcando que los formadores deben exponer con gran claridad las lecciones que desean que los alumnos extraigan, afirma:

Si debo ser explícito en la recapitulación, lo soy. Trato de dirigir la reunión de tal manera que los alumnos lleguen a conclusiones por sí mismos, pero si tal cosa no ocurre actúo de modo más directo. Tiendo a tener una idea muy clara del corolario al que conducen los casos que utilizo. Al empezar siempre sé las lecciones que deseo que los estudiantes se lleven consigo al salir, y suelo dedicar a ello los últimos 20 minutos de clase. El alumno nunca debe albergar dudas sobre el porqué de un ejemplo o sobre las supuestas enseñanzas que debía extraer de él.

Además de vincular a conceptos teóricos los resultados y experiencias del alumno, tengo también observado que, llegado a este punto, el estudio de casos le resulta de gran ayuda para aprehender el concepto y establecer la correspondiente relación con hechos de la vida real. Aquí es donde mi propia experiencia se aleja de lo que es el proceder habitual en otros sistemas de formación en negociación.

A fin de explicar lo mejor posible el proceso de elaboración, aplicación experimental y, sobre todo, evaluación de la eficacia de un ejercicio en concreto, voy a profundizar en la definición de “estudio de casos” y “simulación” en que se basa mi trabajo.

Aunque los términos *simulación* y *estudio* de casos parecen utilizarse indistintamente, como se infiere de la cita anterior de Bazerman, a mi entender designan cosas bastante distintas y persiguen objetivos diferentes.⁹

ESTUDIOS DE CASOS

Aunque no parece haber consenso acerca del origen de este método,¹⁰ el hecho es que hoy en día se emplea, por ejemplo, en la mayoría de las escuelas de negocios y facultades de derecho. En la Facultad de Derecho de Stanford se considera que el término “documentación de casos” abarca tanto los estudios de casos como las simulaciones: un estudio de caso relata “la secuencia de hechos que forman un episodio o una serie de episodios”;¹¹ las simulaciones, en cambio, son un conjunto de hechos, funciones y reglas que definen las coordenadas de un ejercicio participativo que tiene el aula por escenario.

Ateniéndome a esta definición, entiendo que en los estudios de casos se relatan hechos de la vida real. En este sentido, suelo utilizarlos para ilustrar un concepto teórico determinado. Es algo parecido a lo que puede encontrarse en los

libros sobre negociación, donde los autores, desligados del aula y privados por lo tanto de la experiencia de sus alumnos para avalar una determinada concepción teórica, deben recurrir a otros ejemplos, tomados casi siempre de la vida real. En mi ejercicio de la docencia, los estudios de casos han resultado útiles para ayudar a los estudiantes a establecer relaciones. Lo importante es, pues, encontrar casos apropiados, que encajen perfectamente con la experiencia real de los participantes, y en este sentido tengo la firme convicción de que es preciso investigar más a fondo el tema. O dicho de otro modo: es importante encontrar ejemplos reales tomados de círculos educativos (y más concretamente, en lo que a este módulo concierne, referentes a la formulación de políticas).

SIMULACIONES

Susskind y Coburn (1999, pág. 1) ofrecen una rigurosa definición de “simulación”:

Por regla general, las simulaciones son el modelo de un proceso complejo que tiene lugar en la realidad. En ellas se atribuye a los participantes un papel concreto en una situación determinada, ante la cual deben encontrar modos de responder a las circunstancias y a los probables efectos de una u otra línea de conducta. Las simulaciones pueden basarse en situaciones reales o imaginarias. Aunque a veces se utilice la computadora como vehículo de información, en general los participantes se encuentran cara a cara. Sin embargo, cada vez están más en boga las simulaciones asincrónicas, en las que las partes se comunican por vía informática. La simulación ofrece al alumno condiciones seguras de trabajo, en que los errores no se pagan y el afán de experimentación se ve estimulado.

Esta definición es coherente con la de Stanford, en la medida en que define las coordenadas de un ejercicio participativo que tiene el aula por escenario.

Hay una serie de aspectos relativos al uso de las simulaciones que conviene destacar:

Complejidad y secuencia

Por lo general, se recomienda empezar con casos sencillos. En palabras de Fuller y Susskind (Cobb *et al.*, 2000, pág. 38), “están ordenados de tal manera que en los primeros juegos se extraen las enseñanzas más elementales, y a partir de ahí cada simulación lleva a conclusiones de complejidad y sutilidad cada vez mayores”.

Similitud con situaciones de la vida real de los participantes

En palabras de Roger Fisher (Susskind; Coburn, 1999, pág. 24), los casos suelen surtir efectos óptimos “cuando no guardan relación con la vida real de los participantes. Es decir: cuanto más abstractas o generalizables sean las primeras lecciones, mejor. Cuando se empieza con simulaciones demasiado cercanas a su experiencia, los participantes tienden a ‘polemizar y combatir las’”.

Cabe señalar que este punto fue objeto de muchos debates en el proceso de elaboración del módulo. Aunque por supuesto resulta objetable, la experiencia práctica me ha demostrado que el argumento de Fisher es bastante certero. En la fase de aplicación experimental del módulo en Panamá, y a petición del equipo de investigadores, ensayé una situación hipotética que involucraba a un profesor de historia y a un estudiante en relación con una nota. Los estudiantes se “enredaron” tanto con los hechos de aquella hipotética situación que fueron incapaces de extraer las enseñanzas que hacían al caso.

Evaluación y supervisión

Los profesionales coinciden en que es muy necesario elaborar pautas de evaluación. Por tratarse de una formación eminentemente práctica, es posible que los alumnos tengan dificultades para expresar lo que han aprendido después de una clase. De hecho, quizá no lo comprendan hasta el día en que hagan frente a una situación difícil. En palabras de Susskind y Coburn (1999, pág. 26): “la idea es elaborar un indicador del grado en que una persona retiene con el tiempo las habilidades adquiridas y entender mejor el modo en que las simulaciones la ayudan a ello”.

Conclusiones

Pese a las posibilidades de investigación que sigue ofreciendo el tema de la negociación como instrumento de un diálogo programático más eficaz, de las que este artículo cita algunos ejemplos, queda claro que en los últimos años la negociación ha ido ganando predicamento como método de trabajo para definir y aplicar políticas educativas. Una adecuada formación teórica y práctica en la materia parece ser un factor positivo para que alguien lleve a buen puerto las negociaciones que emprende.

Tras los retoques necesarios para adaptarlas a la realidad latinoamericana, las simulaciones mostraron ser útiles en los contextos educativos en que fueron elaboradas y aplicadas experimentalmente. A la hora de concebir y ensayar nuevas simulaciones hay una serie de puntos que conviene tener en cuenta. Aspectos como la complejidad, la secuencia y la relación con la vida real de los participantes influyen especialmente en el proceso de aprendizaje. Las simulaciones, en efecto, funcionan mejor cuando no son demasiado complejas (sobre todo en las primeras etapas), cuando siguen un orden y cuando el tema no queda demasiado cerca de la realidad cotidiana de los participantes.

Aunque distintos especialistas utilicen términos diferentes para definir lo que se entiende por *diálogo programático*, en la teoría actual de las ciencias políticas es un hecho comúnmente aceptado que una mejor calidad de los procesos deliberativos de la sociedad redundará en una democracia mucho mejor y más eficaz.

Notas

1. Por “módulo” se entiende aquí la totalidad del material pedagógico elaborado y aplicado experimentalmente.
2. Esta sección se basa en gran medida en el trabajo de Cecilia Braslavsky y Felicitas Acosta (2004) que funciona como introducción general a los módulos.
3. Esta tensión está claramente explicado por Robert Bordone y Robert H. Mnookin en *Negotiation teaching in law schools*; un documento de trabajo publicado en *Negotiation pedagogy: a research survey of four disciplines*, n° 11, 2000. Refiriéndose a las entrevistas que mantuvieron con diez profesores que enseñan la negociación en importantes facultades de derecho de los Estados Unidos, los autores afirman:
“Varios profesores nos detallaron algunas de las dificultades que aguardan en el próximo milenio a la enseñanza de la negociación en las facultades de derecho. La labor más espinosa, con mucho, será la de lograr que esa disciplina llegue a ser considerada asignatura ‘básica’ en los planes de estudios de las facultades de derecho norteamericanas. Pese a los progresos de los últimos treinta años, muchos de los docentes expresaron el parecer de que esa materia seguía siendo una asignatura ‘de segunda’ en sus instituciones y en la mayoría de las facultades de derecho del país. Por su carácter eminentemente práctico, no se la considera suficientemente académica. La dificultad radicará en mejorar los fundamentos teóricos de la disciplina sin sacrificar su dimensión práctica, materializada en la ‘habilidad’ concreta que toda negociación exige. No será fácil encontrar docentes jóvenes que aúnen el interés por la investigación y una elevada capacidad interpersonal que se requieren para ser excelentes formadores y preparadores en negociación. Por ello es importante que las facultades de derecho hagan una interpretación más laxa de términos como ‘universitario’ o ‘teórico’ para dar cabida a las actividades que tienen que ver con la dimensión relacional o afectiva de la ‘inteligencia’.”
(A parecidas conclusiones, aunque algo menos tajantes, se llegó en cuanto a las otras tres disciplinas estudiadas: las relaciones internacionales, la política y planificación públicas y el mundo de la gestión y la empresa.)
4. En este artículo se utilizan de forma casi indistinta los términos “solución de conflictos” y “negociación”. Como se explica en la segunda sección, la negociación sienta las bases del método de gestión de conflictos por el que aquí se aboga, consistente en poner el acento en los intereses de las partes (*interest-based*).
5. Según puede leerse en: <http://www.proeibandes.org>.
6. A raíz de las evaluaciones y reacciones previas, decidimos dar una versión abreviada del curso al principio del programa. En general, los estudiantes habían indicado que las técnicas aprendidas podrían serles de gran ayuda para manejar los conflictos internos que suelen surgir en este tipo de programas.
7. Al final del juego los estudiantes se dieron cuenta de que, pese a las ventajas que la cooperación les habría reportado, la mayoría de ellos había optado por actitudes competitivas y había acabado por perder un número considerable de “enseñanzas posibles”.
8. Para una reflexión más detallada sobre la importancia de la sesión recapitulativa, véase Susskind y Coburn, 1999.
9. La siguiente cita de Roger Fisher ilustra esta “sinonimia” de hecho entre *estudios de casos* y *simulación* (Susskind; Coburn, 1999, pág. 25):
“Podemos hacer mejor estos ejercicios. Creo que debemos entender más cabalmente por qué los hacemos y dónde residen sus beneficios. Necesitamos fundamentos teóricos más sólidos que expliquen por qué las *simulaciones* son útiles, y después tenemos que obrar

- en consecuencia. La tentación estriba en complicar *las simulaciones*. Quiero que los *casos* sean sencillos porque resulta mucho más fácil aprender de ellos.” (Las *cursivas* son mías)
10. En la Facultad de Derecho de Stanford se piensa que este método es originario de las escuelas de negocios (véase: <http://www.law.stanford.edu/casestudies/about/shtml>). Por otra parte, hay quien afirma que ya lo utilizaban los primeros filósofos chinos, y que hacia 1880 lo resucitó Christopher Langdell, decano de la Facultad de Derecho de Harvard, convencido de que los estudiantes podían aprender más derecho estudiando veredictos reales que leyendo textos jurídicos (véase: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/history1.html>).
 11. <http://www.law.stanford.edu/casestudies/about/shtml>.

Referencias

- Braslavsky, C.; Acosta, F. 2004. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza. En: IIPE-UNESCO Buenos Aires, *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Breslin, J.W.; Rubin, J.Z. (comps.). 1995. *Negotiation Theory and Practice* [Teoría y praxis de la negociación]. Cambridge (Massachusetts): Program on Negotiation Books.
- Cobb, S. *et al.* 2000. *Negotiation Pedagogy: A Research Survey of Four Disciplines* [Pedagogía de la negociación: estudio de investigación de cuatro disciplinas]. Cambridge (Massachusetts): Program on Negotiation Books.
- Davis, A.M. 1995. An Interview with Mary Parker Follett [Entrevista con Mary Parker Follett]. En: Breslin, J.W.; Rubin, J.Z. (comps.), *Negotiation Theory and Practice* [Teoría y praxis de la negociación], Cambridge (Massachusetts): Program on Negotiation Books.
- IIPE-UNESCO Buenos Aires. 2004. *Proyecto de Actualización de Formadores en Gestión y Política Educativa. Módulos*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Raiffa, H. 1982. *The Art and Science of Negotiation: How to resolve conflicts and get the best out of bargaining* [Arte y ciencia de la negociación: cómo resolver conflictos y obtener lo máximo del regateo]. Cambridge (Massachusetts), The Belknap Press of Harvard University Press.
- Susskind, L.E.; Coburn, J. 1999. *Using Simulations to Teach Negotiation: Pedagogical Theory and Practice* [El uso de simulaciones para enseñar la negociación: teoría y praxis pedagógicas]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.
- Susskind, L.E.; Ozawa, C. 1995. Mediated Negotiation in the Public Sector [Negociación con mediadores en el sector público]. En: Breslin, J.W.; Rubin, J.Z. (comps.), *Negotiation Theory and Practice* [Teoría y praxis de la negociación]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.
- Ury, W.L. 1993. *Getting Past No: Negotiating your way from confrontation to cooperation* [Trascender el “no”, o de cómo negociar el viraje de la confrontación a la cooperación]. Nueva York, The Bantam Books.
- Ury, W.L.; Brett, J.M.; Goldberg, S.B. 1993. *Getting Disputes Resolved: Designing systems to cut the cost of conflict* [Cómo resolver querellas: concepción de sistemas para rebajar los costes del conflicto]. Cambridge, Massachusetts, Program on Negotiation Books.

LA REFORMA DE LA EDUCACION

SECUNDARIA EN MARRUECOS:

RETOS Y PERSPECTIVAS

Hayat Diyen

Los retos que debe enfrentar la reforma en los países en desarrollo

Con la inserción paulatina del mundo árabe en la mundialización, las formas tradicionales del sistema educativo enfrentan retos y dilemas. ¿Cómo es posible que el nuevo sistema preserve al mismo tiempo la cultura árabe e islámica e incorpore estrategias en el marco de la mundialización? En este artículo se intenta responder a algunas de estas cuestiones, analizando el caso específico de Marruecos. Uno de los defectos que tiene el antiguo sistema educativo marroquí es su falta de capacidad para ofrecer a los estudiantes las opciones y la flexibilidad necesarias para satisfacer los requerimientos que impone el mundo moderno. En la actualidad, el mercado laboral está lleno de oportunidades, pero éstas se dan principalmente en el sector de las actividades modernas. La educación secundaria tendrá que adaptarse a estas exigencias. Sin embargo, la reforma de la educación secundaria en Marruecos se enfrenta a dilemas y riesgos, y su planificación, a inmensos problemas económicos, sociales y culturales.

En 1956 finalizó la larga lucha por la independencia de Marruecos de Francia. Las reformas políticas introducidas de forma paulatina en el decenio de 1990 culminaron en 1997 con la creación de un Parlamento compuesto por dos

Versión original: inglés

Hayat Diyen (Marruecos)

Doctora por la Universidad de Sussex (Ph.D) del Reino Unido. Desde 1995 es profesora de inglés en la Universidad Mohammed I, Oujda. También fue investigadora visitante en el Graduate Research Centre in the Humanities de la Universidad de Sussex, y profesora de inglés en la Universidad Ibn Zohr, en Marruecos, y en la Universidad Rey Saud en Arabia Saudita. Hayat Diyen es poeta y ha publicado numerosos trabajos sobre la literatura del siglo XVIII. Correo electrónico: hdiyen@hotmail.com

cámaras. La población marroquí está formada por los siguientes grupos étnicos: Bereber/árabe (99,1%), otros (0,7%) y judío (0,2%). Las lenguas utilizadas son el árabe (lengua oficial), los dialectos bereberes y el francés, que a menudo es la lengua comercial, gubernamental y diplomática. La tasa de alfabetización de la población es de 43,7%.

La economía de Marruecos enfrenta problemas típicos de un país en desarrollo. Luego de los programas de ajuste estructural apoyados por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Club de París, la divisa marroquí (el dirham) es en la actualidad totalmente convertible para las transacciones financieras habituales y se han implantado reformas en el sector financiero. Las sequías afectaron la actividad del sector agrícola fundamental y contribuyó para estancar la economía durante los años 1999 y 2000. Las precipitaciones pluviales favorables hicieron que Marruecos pudiera prever un crecimiento de un 1% en 2001. Entre los retos importantes a largo plazo se pueden citar: el pago de la deuda externa; la preparación de la economía para un comercio más abierto con la Comunidad Europea; la mejora del sistema educativo; y atraer capitales extranjeros para elevar los niveles de vida y las perspectivas laborales de la juventud marroquí. En 1993, Marruecos inició una nueva etapa de su programa de privatización, basándose en las medidas adoptadas en el decenio de 1980 para liberalizar la economía y la industria marroquíes.

Los retos que deben enfrentar los países en desarrollo para reorganizar sus sistemas educativos son inmensos, el principal de éstos es la financiación. ¿Cómo es posible que países que no son capaces de alimentar a su población (en Marruecos, la mitad de sus habitantes sobrevive con 1,5 dólares estadounidenses diarios) puedan financiar su sistema educativo? Estos países no tienen suficientes recursos estatales para financiar su educación primaria. ¿Cómo se puede lograr reformar un sistema educativo, con la igualdad de oportunidades como base, cuando se vive bajo situación de pobreza y ausencia de democracia? ¿Qué estrategias serán más eficaces para brindar una educación secundaria de calidad para todos y enfrentar los problemas relativos a los índices de repetición o abandono de los estudios, problema manifiesto entre los grupos más desaventajados? Los otros retos están vinculados al cambio de la naturaleza laboral y a las características universales de su distribución. ¿Cómo se puede brindar una formación adecuada que abra a los estudiantes las puertas del mundo laboral, junto con aptitudes de adaptación y movilidad? El mundo está cambiando muy rápidamente, pero las estructuras y los sistemas de educación –diseñados, en algunos casos, hace siglos- en los países en desarrollo están estancados.

El sistema educativo marroquí

Según la UNESCO, la matrícula escolar en Marruecos descendió en 1998, comparada con la de otros países en desarrollo. Para la educación básica, la baja de la tasa era del 20% y para la educación secundaria, del 10% (COSEF, 2000a,

pág. 9). Actualmente, el sistema educativo está entrando en una nueva fase de reformas. Ya había sido reformado varias veces con el propósito de reducir las diferencias regionales y garantizar el alcance igualitario de la educación. En 1963, la enseñanza se volvió obligatoria para todos los niños y niñas marroquíes de 7 a 13 años de edad. En septiembre de 1990 se reestructuró el sistema para adoptar uno de nueve años de escolarización básica y tres años de enseñanza secundaria.

Las reformas iniciadas en 1985 en la formación profesional tuvieron como objetivo ampliar las oportunidades y estructuras, elaborando nuevos programas, ajustándola a las realidades económicas y sociales y a las necesidades de los sectores productivos y mejorando su calidad para obtener un mayor rendimiento. L'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail [Organismo para la formación profesional y el fomento del trabajo] aglutina alrededor de 166 instituciones, incluyendo 59 institutos de tecnología aplicada y 86 centros de capacitación laboral distribuidos a lo largo de todo el Reino. En el año 2003, la matrícula total de todas las instituciones era de 92.000 personas.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Al analizar lo que se ha escrito sobre la reforma educativa en Marruecos, se observa que se habla mucho sobre el antiguo sistema pero que son escasos los puntos que deliberan sobre los programas futuros. Esto, junto con la pobreza de materiales escritos al respecto, enfrenta al investigador con un problema e indica el principal punto débil de la reforma educativa en Marruecos.

La enseñanza secundaria es una parte vital del sector educativo, y tiene importantes implicaciones en los esfuerzos realizados por el país para aumentar el nivel de vida de sus habitantes. Un sistema de enseñanza secundaria bien elaborado y que reciba una financiación adecuada puede afectar muchos aspectos de la sociedad, incluidos la eficacia y el rendimiento de la enseñanza primaria y de la enseñanza terciaria, el desarrollo de la economía, y los progresos y el éxito profesional que puedan alcanzar todos los estudiantes. La enseñanza secundaria cumple una función crucial, porque sirve para orientar a los estudiantes a que prosigan su formación o que se integren en la educación superior o el mundo laboral.

Muchos países están reorganizando sus sistemas de enseñanza, como consecuencia de los rápidos cambios económicos y sociales que están viviendo. En cualquier ámbito se considera que la enseñanza es el camino principal para habilitar a los individuos para enfrentarse a estos cambios, y las escuelas enfrentan en la actualidad retos sin precedentes. Se espera que los egresados de la enseñanza secundaria estén preparados para el mundo laboral y que, al mismo tiempo, puedan adaptarse a las sucesivas transformaciones económicas que se están produciendo en el ámbito internacional.

La enseñanza secundaria en Marruecos es una etapa intermedia en el sistema educativo. Integra estudiantes que han culminado su escolarización elemental y los prepara para la enseñanza superior o para la vida profesional. Los estudios secundarios duran tres años y son accesibles a los estudiantes que a partir del noveno año de enseñanza elemental se inclinan a continuar sus estudios en una educación general, técnica u “original” (un término que podría ser equivalente al término árabe *alaseel*). La edad promedio para este ciclo es de 16 a 18 años.

En el bienio 1997/1998 la enseñanza secundaria matriculó a 430.000 estudiantes, y en el bienio 1998/1999, 443.272, es decir, aproximadamente un 7,3% de la juventud. En este nivel, la enseñanza es impartida por 30.000 docentes, un 14% del total del personal docente de todo el sistema educativo. En 1998/1999, su presupuesto fue de 4.200 millones de dirhams marroquíes, lo que representa más de un 20% del presupuesto total oficial para la educación, incluida la enseñanza superior (COSEF, 2000b). La enseñanza secundaria está organizada en cinco amplias opciones de tres años cada una: 1) un programa académico original; 2) literatura moderna, 3) ciencias experimentales, 4) ciencias matemáticas y 5) programas técnicos.

Los problemas básicos que se presentan para reestructurar la enseñanza secundaria en Marruecos, en relación con los otros tipos de enseñanza, son:

- 1 El conjunto de alumnos aptos para un tipo de estudio, cómo se organizará esto y cuántos estudiantes deberán ser matriculados en casa una de las opciones.
- 1 Es imperativo reformar los programas de estudio y los métodos de enseñanza.
- 1 Urge reorganizar la enseñanza técnica, lo mismo que la percepción que ésta tiene de la juventud. Las escuelas técnicas no han logrado atraer a los estudiantes, porque sus egresados enfrentan problemas de desempleo, en particular en algunos sectores que han dejado de ser interesantes.
- 1 Los estudiantes que están cursando programas técnicos, también deben enfrentar problemas relativos a la falta de manuales y de textos escolares que son necesarios para sus estudios.
- 1 Otros problemas que se aprecian en el programa de educación técnica, son lo poco informadas que están las escuelas de formación profesional sobre el mundo empresarial y la ausencia de vínculos que tienen con éste.

En 1998/1999, 414.108 estudiantes se matricularon en la enseñanza secundaria pública (+3,7%), de los cuales 8.294 en el programa original y 22.768 en el programa técnico. Los efectivos de la escuela privada fueron de 29.164 estudiantes. Según el Cuadro 1, podemos apreciar que el número de estudiantes matriculados se multiplicó aproximadamente por seis durante el decenio de 1970-1980, por 1,3 entre 1981 y 1991, y por 1,2 entre 1991 y 1997. La matrícula estudiantil en la enseñanza secundaria en Egipto (Megahed, 1999) brinda un ejemplo comparativo en relación con otro país árabe/africano (Cuadro 2).

CUADRO 1. Estudiantes matriculados en la enseñanza secundaria en Marruecos

Enseñanza secundaria pública	1970/1971	1980/1982	1990/1991	1997/1998
Total	42.915	247.540	315.325	414.108
(entre las cuales niñas)	(21%)	(36%)	(40%)	(45,2%)
Primer año	–	95.138	128.601	173.314
Segundo año	–	72.255	97.535	131.719
Tercer año	–	180.147	89.189	109.075
Titulares del Bachillerato	5.380	32.382	59.800	66.698
(Porcentaje de éxito)		(36,1%)	(59,6%)	(66,9%)
Estudiantes residentes	–	–	31.469*	28.931
Estudiantes becados	–	–	31.199*	28.458

* = 1991/92.

Fuente: COSEF, 2000b, pág. 105.

CUADRO 2. Estudiantes matriculados en la enseñanza secundaria en Egipto

Educación secundaria	1985/1986		1991/1992		1995/1996		1999/2000	
	Matriculados	%	Matriculados	%	Matriculados	%	Matriculados	%
1. General	173.000	35,4	174.273	30,6	270.198	32,7	353.858	35,0
2. Técnica	295.600	60,6	394.717	69,4	556.014	67,3	656.167	65,0
2.1 Industrial	106.400	21,8	177.932	31,3	251.111	30,4	293.187	29,1
2.2 Comercial	151.200	31,0	168.421	29,6	248.071	30,0	297.212	29,4
2.3 Agrícola	38.000	7,8	48.364	8,5	56.832	6,9	65.768	6,5
3. Formación docente	19.400	4,0	–	–	–	–	–	–
Total	488.000	–	568.990	63,0*	826.212	96,7*	1.010.025	96,7*

* = Tasa total de matriculados en la enseñanza secundaria comparada con el total de los egresados de las escuelas elementales.

Fuente: National Centre for Educational Research and Development. 1986. *Development of education in the Arab Republic of Egypt: 1984/1985 and 1985/1986*. Cairo: MOE; Ministerio de Educación. 1993. *Statistics of education 1991/1993*. Cairo: MOE; Ministerio de Educación. 1996. *Statistics of pre-university education 1995/1996*. Cairo: MOE; Ministerio de Educación. 2000. *Statistics of pre-university education 1999/2000*. Cairo: MOE. (Citado en Megahed, 1999, pág. 11.)

Según el Ministerio de Educación, desde 1981 el número de titulares de un certificado de fin de estudios secundarios o de un bachillerato ha crecido lentamente. Mientras que en el decenio de 1970 el número de egresados de la enseñanza secundaria se multiplicó por seis, esta cifra aumentó solamente por 1,8 en el decenio de 1980 y por 1,15 durante el decenio de 1990. Esto indica claramente que el sistema está en crisis. Muchos jóvenes estudiantes abandonan la enseñanza sin haber obtenido un certificado. El Cuadro 3 presenta el desglose de los titulares de un bachillerato en los programas académicos de la enseñanza secundaria marroquí.

CUADRO 3. Titulares de un bachillerato en los programas académicos de la enseñanza secundaria marroquí

Año	Tasa de éxito	(de los cuales)				
		Literatura	Ciencias experimentales	Ciencias matemáticas	Estudios técnicos	
1981	32.382	36,15%	60%	28,9%	4,3%	6,6%
1987	54.535	30,75%	42,8%	46,9%	4,4%	5,7%
1991	59.800	59,58%	40,1%	45,4%	6,3%	8,0%
1997	68.374	58,00%	46,9%	37,8%	8,6%	6,5%
1998	71.936	59,00%	43,8%	41,2%	7,8%	7,2%

Fuente: COSEF, 2000b, pág. 106.

En cuanto al cuerpo docente de las escuelas secundarias, las estadísticas provistas por la Commission spéciale de l'éducation et la formation [Comisión Especial para la Educación y la Capacitación] (COSEF) en 2000 indican que el número de incorporaciones ha crecido desde 1970 (Cuadro 4).

CUADRO 4. Cantidad de docentes y razón alumno/estudiante en las escuelas secundarias de Marruecos

	1970/1971	1981/1982	1990/1991	1998/1999
Docentes	2.611	12.868	23.423	31.707
Razón alumno/estudiante	16,4:1	19,2:1	13,4:1	13:1

Fuente: COSEF, 2000b, pág. 106.

Y los cursos y programas no se transformaron en consonancia con la evolución nacional. El Cuadro 5 presenta los cursos y programas que se ofrecen en la enseñanza secundaria marroquí.

En 1999, el Rey adoptó la decisión de plantear una reforma de la enseñanza. Se podría comparar esta iniciativa con la de Egipto, en donde el proceso de reforma estuvo precedido gradualmente y fue particularmente asistido por una Conferencia Nacional celebrada en 1999. El Rey Hassan II dirigió una carta a su consejero, Abdelaziz Meziane Belfquih, que luego se convirtió en presidente de la COSEF, en donde le instaba a elaborar un programa para reformar la enseñanza. Uno de los puntos principales planteados fue:

Primero, es necesario garantizar las mismas oportunidades y una enseñanza mínima a cada persona de nuestro fiel pueblo para sacarlos de la ignorancia y del analfabetismo y brindarles una educación que los ayudará a cumplir con sus deberes religiosos, morales y nacionales y a ser útiles tanto a sí mismos, hacia los otros y hacia el país. (Citado en COSEF, 2000a, pág. 8)

CUADRO 5. Cursos y programas ofrecidos en la enseñanza secundaria marroquí

Letras	Ciencias experimentales	Ciencias matemáticas	Enseñanza técnica	Enseñanza original
Árabe	Matemáticas	Matemáticas	Ingeniería agrónoma	<i>Olom al koran</i>
Francés	Física y química	Física y química	Ingeniería eléctrica	<i>Tafssir</i>
Inglés/ Español	Ciencias naturales	Ciencias naturales	Ingeniería mecánica	<i>Alfikh</i>
Filosofía	Árabe	Árabe	Ingeniería civil	<i>Al ossul</i>
Estudios islámicos	Francés	Francés	Química	<i>Al hadith</i>
Historia y geografía	Inglés/Español	Inglés/Español	Gestión	<i>Al tawkit</i>
Deportes	Filosofía	Filosofía	Matemáticas	Árabe y gramática
	Estudios islámicos	Estudios islámicos	Árabe	Historia y geografía
	Historia y geografía	Historia y geografía	Francés	Filosofía y pensamiento islámico
	Deportes	Deportes	Inglés/Español	Ciencias naturales
			Estudios islámicos	Francés/Inglés
		Historia y geografía	Deportes	
		Deportes	Deportes	

Su sucesor, el Rey Mohamed VI declaró que las instituciones educativas de Marruecos deben ser “eficaces y estar en perfecta armonía con el medio” (COSEF, 2001 pág. 3). La decisión real de que el Parlamento implementara la agenda de la reforma está fechada el 8 de octubre de 1999. En contraste con esta situación, nos informa la revista *Nagwa Megahed* que la experiencia egipcia en la esfera de la reforma de la enseñanza planteó:

Un marco democrático para elaborar las normas educativas hace necesaria la participación del pueblo en la adopción de las decisiones (junto con el plan de reforma de la enseñanza presentado por el gobierno) mediante la preparación y la realización de conferencias nacionales. La preparación de una conferencia debe incluir la organización de seminarios y la elección de

representantes de los diferentes sectores nacionales (a saber, las empresas públicas y privadas, los consejos políticos, los medios de comunicación, el personal docente de los distintos niveles de enseñanza y los padres). Éstos tendrán que participar en los debates relativos al nivel de la enseñanza o manifestarse en la identificación de los problemas y realizar recomendaciones que servirán de guía para el plan de reforma de la enseñanza del gobierno. (Megahed, 1999, pág. 11)

En los países desarrollados, los retos que enfrenta la reforma no son los mismos. Tal como lo indica Allison Cook-Sather en su artículo presentado en 2001, las iniciativas de reforma en los Estados Unidos no permitieron que los estudiantes jugaran un papel en la elaboración de las normas. La autora pide que se comparta el poder y la autoridad durante los debates y decisiones adoptadas en lo que atañe a las premisas y prácticas en la educación. “Aprender a partir de la opinión de los estudiantes [...] exige que los docentes adopten cambios significativos en lo que atañe a los vínculos y maneras de pensar y de apreciar cuestiones relativas al conocimiento, al lenguaje y a la identidad” (Oldfather, 1995, pág. 87, citado en Cook-Sather, 2002, pág. 9). ¿Pero, qué intercambio de ideas se puede esperar por parte de los investigadores, profesores y estudiantes del sistema educativo en países en donde la democracia no es más que un lujo? Probablemente no habrá diálogo ni comunicación entre estos grupos durante la planificación de la reforma.

Los institutos de enseñanza secundaria en Marruecos son diferentes de las escuelas elementales en lo que atañe al porcentaje de alumnos que repiten o que abandonan. En 1996/1997 cerca de 60.000 estudiantes dejaron los centros de enseñanza sin haber obtenido un certificado de bachillerato (Cuadro 6). Estos estudiantes se vieron enfrentados a un desempleo seguro. Mucho de ellos intentarán emigrar a Europa para encontrar un trabajo manual, mientras que otros entrarán en el mundo de la delincuencia, del consumo de drogas o serán víctimas de grupos criminales. Un pequeño número de estudiantes con padres con altos ingresos económicos escapará de esta terrible vida, obteniendo puestos en el servicio público o en compañías privadas.

CUADRO 6. El fracaso estudiantil durante la educación secundaria

	Primer año	Segundo año	Tercer año	Total
Repetidores porcentaje	18,6	14,7	18,0	17,1
Abandono porcentaje	15,7	12,7	18,8	15,6

Fuente: COSEF, 2000c, pág. 44.

En el sistema actual de enseñanza en Marruecos existe un desequilibrio en la elección de los cursos; la mayoría de los estudiantes egresados de los centros de enseñanza optan por las letras (en Marruecos llamamos a las letras “literatura”) o ciencias experimentales. Los requisitos para matricularse se basan únicamente en los resultados obtenidos en el último año de enseñanza elemental. Un 5,5% ingresa en los centros de enseñanza técnica y un 3,2% en los centros de enseñanza científica (1998/1999).

Los problemas que enfrentan los centros de enseñanza técnica son evidentes, en particular debido a la matriculación desigual que existe entre los institutos de enseñanza secundaria general y los de enseñanza técnica. El mismo problema se presenta en Egipto, tal como se puede apreciar en un artículo de Nagwa Megahed:

La estructura y las normas de admisión para la enseñanza secundaria y postsecundaria en Egipto guarda relación con una cultura que goza de gran prestigio en la enseñanza general y universitaria, en oposición a la enseñanza profesional y técnica. También refleja el acceso desigual al nivel universitario. (Megahed, 1999, pág. 22)

Además, añade la autora de este artículo, menos del 5% de los egresados en los centros de enseñanza técnica son admitidos en las universidades, frente al 80% de los egresados de la enseñanza secundaria general.

A lo largo de los años, los centros de enseñanza técnica en Marruecos han dejado de interesar a los estudiantes, y esto se debe a que no existe una enseñanza técnica superior. Otra razón es la escasez de centros. Por ejemplo, en su conjunto, en la parte oriental de Marruecos existe solamente uno, en Oujda. Otra razón es la falta de coordinación entre la enseñanza técnica y la enseñanza profesional.

La reforma educativa en los institutos de enseñanza secundaria tiende a reestructurar los programas y la metodología de evaluación. El antiguo sistema no es coherente en la evaluación final que conduce a la obtención del certificado de bachillerato. El COSEF pudo apreciar que a los estudiantes no les interesa un examen uniforme y una supervisión continua, porque ésta última no juega un papel fundamental en la evaluación general a fin del año académico. Puso de manifiesto, además, que existía un enorme fraude en los exámenes y desigualdad de oportunidades. Esto se debió a que no existían criterios uniformes. La falta de continuación en el sistema de escolarización fue una de las razones de que se produjese un alto índice de ausentismo en las aulas. Durante la preparación de los exámenes, los profesores de la enseñanza secundaria y los administradores ocuparon gran parte de su tiempo en la planificación y en la calificación, y manifestaron quejas por exceso de trabajo. De la misma manera, los estudiantes perdieron mucho tiempo antes y después de los exámenes. En 1999, los cursos terminaron el 22 de enero y fueron reiniciados el 8 de marzo. En su conjunto, hubo unas vacaciones que duraron seis semanas para un examen que insumió tres días.

El COSEF criticó el contenido de los currículos y los juzgó “inadecuados” y “poco atractivos”. En ninguna de las escuelas del país existe información sobre los programas tecnológicos o la enseñanza de las capacidades básicas de informática. Los métodos pedagógicos de enseñanza y evaluación son anticuados y no son capaces de seguir la evolución que se está produciendo en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. También existen quejas en relación con que el antiguo sistema de educación no tiene una estrategia definida para desarrollar la personalidad y la seguridad en sí mismos

en los estudiantes, lo mismo que no los habilita para ir elaborando planes sobre su futuro una vez que culminaron su escolarización. Tal como lo expresa el informe presentado por el National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [Comité Nacional Asesor sobre la Enseñanza Creativa y Cultural] (NACCCE) del Reino Unido:

La juventud pasa la mayoría de sus años formativos e influenciados en la escuela. Sus necesidades no son solamente académicas, sino que son también sociales, espirituales y emocionales. Toda la juventud necesita una educación que le permita encontrar un significado y un sentido en la vida. (NACCCE, 1999, pág. 24)

Aproximadamente un 77% de los estudiantes y un 80% de los profesores de la enseñanza secundaria consultados sobre si estaban satisfechos con el actual sistema educativo de Marruecos manifestaron opiniones negativas al respecto (COSEF, 2000c, p. 50). Todos los entrevistados también expresaron dudas e incertidumbres sobre su futuro debido al enorme desempleo, y muchos de estos jóvenes habrán intentado emigrar a Europa en los llamados “barcos de la muerte”. Esta situación hace que los jóvenes estén desesperados y pierdan toda confianza en el sistema educativo y en el gobierno.

El programa de reformas de Marruecos ha planificado llenar las lagunas de los intentos previos de reestructura de la enseñanza. Se definieron los objetivos de la enseñanza secundaria (general, técnica y profesional) con el propósito de consolidar las capacidades adquiridas en las escuelas elementales y diversificar las esferas de aprendizaje y conocimiento, con el fin de permitir que los estudiantes se preparen para la vida activa y puedan sentirse seguros en la sociedad. El proyecto de reforma tiende a reducir el período necesario de graduación en las escuelas profesionales. Nos han informado que se está reestructurando la educación general, técnica y profesional, tomando como modelo la organización de los países desarrollados. De hecho, el COSEF ha visitado una cierta cantidad de países para observar su sistema de enseñanza. Se ha propuesto que la enseñanza secundaria ofrezca un ciclo inicial de un año en el cual se impartirán las materias principales, lo que será seguido por un ciclo de bachillerato de dos años. Este ciclo se basará en dos programas: el programa general y el programa técnico/profesional.

Los egresados de las escuelas profesionales obtendrán el bachillerato al final de sus estudios. Esto introduce un cambio en la actitud previa que prevalecía en relación con la enseñanza profesional, porque este certificado permitirá que los egresados puedan matricularse en las universidades. Las escuelas profesionales podrán de esta manera contribuir a preparar trabajadores capaces de adaptarse a las necesidades del mercado laboral y que tengan competencias básicas para practicar sus profesiones en una variedad de sectores y servicios, dado que la actual demanda laboral solicita cada vez más una fuerza de trabajo capacitada y formada.

Pero, la cuestión crucial ahora es determinar cómo puede la enseñanza secundaria ser más pertinente en relación con el mercado laboral y cuáles son los vínculos que se deberán establecer entre los institutos de enseñanza y los

empleadores para facilitar la transición de la escuela al mundo de trabajo, y qué función podrá cumplir al respecto la enseñanza técnica y profesional. *La Carta Nacional para la Educación* no ofrece ninguna propuesta práctica para abordar estas cuestiones.

En el primer año de enseñanza secundaria, la Comisión responsable de la Carta explica que los estudiantes deberán seguir algunos cursos obligatorios y elegir otros opcionales. Los objetivos de la *Carta*, tal como son presentados en el documento facilitado por el COSEF (1999, pág. 36), son:

1. Elaborar procedimientos de argumentación, comunicación y expresión.
2. Fomentar la investigación sobre aspectos metodológicos y elaborar instrumentos para organizar el aprendizaje.
3. Fomentar las capacidades de autoaprendizaje y de adaptación al mercado laboral.

Estos estudios insumirán un año. Durante el primer semestre, los alumnos seguirán cursos básicos comunes y durante el segundo semestre deberán elegir, orientados por asistentes, módulos en los cuales quieran especializarse. Una vez cumplidos estos requisitos, accederán al ciclo de bachillerato, que dura dos años. Una vez que se hayan graduado, los titulares de un bachillerato técnico y profesional podrán ingresar en el mercado laboral o matricularse en institutos de tecnología o institutos especiales, y hasta matricularse en el ciclo universitario.

En lo que atañe a la enseñanza general, el programa ha previsto para los estudiantes cursos de literatura, ciencia, economía y sociología. Los egresados podrán acceder a institutos de posgrado o universidades e instituciones de enseñanza superior (COSEF, 1999, pág. 37).

Los desafíos de la reforma en Marruecos

Los desafíos que deben enfrentar las reformas en los países árabes son inmensos. El primer obstáculo que se le presenta al proceso de reestructuración de la enseñanza es financiero. Para apoyar las iniciativas de la reforma y brindarle una oportunidad de continuidad a largo plazo, la mayoría de los países árabes tienen que pagar su importante deuda externa para alcanzar una independencia financiera. En algunos países árabes, la pobreza ha contribuido al analfabetismo. ¿Cómo es posible financiar la reforma de la enseñanza secundaria, cuando la gente no tiene suficientes recursos para alimentarse y cuando no existen suficientes escuelas primarias? Por ejemplo, en Marruecos existen regiones en donde no hay escuelas primarias ni institutos de enseñanza secundaria. Por lo tanto, para enfrentar los enormes problemas del analfabetismo, debemos comenzar por construir institutos de enseñanza.

El segundo desafío que tendremos que enfrentar será cuando abordemos efectivamente la reforma de la enseñanza secundaria. Será necesario organizar un equipo de la manera más eficaz para efectuar la investigación necesaria. Los estudios relativos a la reforma de la enseñanza podrán insumir varios años. En el

caso de Marruecos, se adoptó en 1999 la decisión de reformar todo el sistema educativo, incluida la enseñanza secundaria, y se inició su ejecución en todos los niveles en 2002, excepción hecha de la enseñanza superior. Lo que ha sucedido en realidad en los institutos de enseñanza en este año académico es que los docentes y los estudiantes debieron adaptarse a un cambio en la organización del año académico y que estos últimos han estado intentado obtener manuales y libros que no habían sido preparados a tiempo para la reforma.

El tercer desafío que debe enfrentar la enseñanza en Marruecos es el de los idiomas mediante los cuales se la imparte. Mientras que, por una parte, la reforma de la enseñanza tiene como meta lograr que el árabe sea el idioma oficial del país, el bereber y el francés están compitiendo para obtener un reconocimiento oficial. La *Carta* no hace ninguna referencia a los idiomas árabe o francés como medios de instrucción, con el objetivo de reducir las posibilidades de conflicto entre los diferentes grupos. Berdouzi (2000) expresa que si en Marruecos se enseña ciencia y tecnología en idioma árabe, esto aislará a millones de jóvenes marroquíes de los medios comerciales, administrativos y de la comunicación. Además, afirma que para competir en un mundo sin fronteras será necesario utilizar el francés en lugar del árabe (Berdouzi, 2000, p. 21). El COSEF fue cuidadoso en lo relativo a la cuestión de los grupos lingüísticos en Marruecos e introdujo el bereber en el sistema educativo (COSEF, 1999, pág. 52).

Conclusiones

“Para mejorar el aprendizaje de los estudiantes se deberá cambiar tanto el contenido de la enseñanza impartida a los estudiantes como la estructura organizativa de los institutos de enseñanza” (Smith *et al.*, 1996, pág. 27). Esto sólo será posible una vez que los responsables de elaborar los estándares y las autoridades educacionales tengan un conocimiento directo de la vida escolar. Los planificadores y los encargados de aplicar la reestructuración de la enseñanza no deben dejarse influir por sus propias ideologías políticas, con el objetivo de recibir el apoyo de su electorado. La reforma de la enseñanza debe ser ejecutada con el fin de mejorar los estándares de aprendizaje y de enseñanza. Sólo se podrán obtener mejoras efectivas en el rendimiento educativo cuando los encargados de elaborarlos tengan un conocimiento real, lo que les permitirá adquirir experiencia directa de los problemas que enfrentan los estudiantes, los profesores, los directores y los padres.

En la actualidad se habla mucho de la necesidad de comunicación y diálogo, pero cuando se planificó la reforma de la educación en Marruecos, los encargados de elaborar los estándares y las autoridades educativas se olvidaron de consultar a los estudiantes y a sus padres. Tal como nos aporta la experiencia de los países desarrollados, los intentos de elaborar una reforma educativa solamente obtienen logros cuando participan en ésta los interesados en el sistema

educativo. También deberán los estudiantes tener la oportunidad de participar en la elaboración de las normas. Es decir, cuando se adopten decisiones que afectan el futuro de las vidas de los estudiantes, éstos no deberán ser únicamente considerados como objeto de recepción, sino que se les deberán también dar la oportunidad de expresar su opinión como sujetos independientes. En otros términos, deberán tener el derecho de participar en la elaboración de las normas. Además, los estudiantes deberán poder jugar un papel más allá del aula, activo y responsable, en la construcción de su propio conocimiento. Si no se toman en consideración todos estos aspectos, la reforma de la enseñanza será incoherente e incompleta. Tal como lo explican Pascoe y Pascoe, en los países desarrollados:

La reforma de la enseñanza, que en sus inicios fue una iniciativa tomada por cada centro de enseñanza a título individual, se está convirtiendo cada vez más en una iniciativa que atañe a un amplio sistema en el cual las iniciativas a pequeña escala van siendo desplazadas por cambios ambiciosos y radicales relativos a los derechos, funciones y responsabilidades. Los políticos han desplazado a los docentes en su función de arquitectos y estrategas del cambio. Se insta a la eficacia, selección y rendición de cuentas. Como están más satisfechos con las iniciativas a pequeña escala que se centran en los programas y en la enseñanza, los responsables políticos de los países de habla inglesa están reescribiendo reglas para financiar, organizar e impartir la enseñanza (1998, pág. 3).

En los países en desarrollo, los retos que debe enfrentar la enseñanza son superiores a los que enfrenta en los países posindustriales y en las economías basadas en el conocimiento. Con este nuevo siglo que se inicia, podemos apreciar que se plantea una convergencia entre la economía y la enseñanza. Las compañías más importantes y las compañías transnacionales juegan un papel cada vez más importante en las esferas de la comunicación, la información, la ciencia, la tecnología y los servicios. Como resultado de esto, “crecen las demandas en las esferas comerciales internacionales por formas de enseñanza y formación que desarrollen los recursos humanos, y en particular, las aptitudes de comunicación, innovación y creatividad” (NACCCE, 1999, pág. 19). ¿Cómo pueden ser los países en desarrollo, que aún están luchando contra la pobreza y el analfabetismo, arquitectos de un sistema de enseñanza que desarrolle capacidades de creatividad, adaptabilidad y comunicación?

Sin embargo, no debemos dejarnos seducir por el mundo tecnológico y pasar por alto los peligros y riesgos que presenta la reforma de la educación en el contexto mundial que vivimos actualmente. La reforma de la enseñanza secundaria en Marruecos tendrá que desarrollar en los estudiantes un apego por sus raíces culturales y por su patrimonio islámico que les permita enfrentar el mundo sin fronteras con confianza y conocimiento. La reforma deberá elaborar conocimientos críticos que les permita tener una existencia valiosa y con un norte bien definido. La cultura mundial, impulsada por las fuerzas de los intereses comerciales, deberá encontrar un contrapeso en el sistema de enseñanza que tiene como objetivo desarrollar el sentido de identidad y cultura de la juventud.

Referencias

- Berdouzi, M. 2000. *Rénover l'enseignement: de la Charte aux actes* [La reforma educativa: de la Carta a la acción]. Rabat: Renouveau.
- Commission spéciale de l'éducation et la formation (COSEF). 1999. *The National Charter of Education* [La Carta Nacional para la Enseñanza]. Rabat: COSEF.
- . 2000a. *Auditions des Ministres en Charge de l'éducation et de la formation sur le diagnostic et les perspectives du secteur* [Presentaciones de los ministros responsables de la educación y capacitación en relación con los problemas y las perspectivas del sector]. Rabat: COSEF.
- . 2000b. *Contribution du réseau d'experts nationaux sur la situation actuelle et les voies de rénovation de l'éducation et la formation* [Aporte de la red de expertos nacionales sobre la situación actual y los modos de renovar la educación y capacitación]. Rabat: COSEF.
- . 2000c. *Regards sur le système d'éducation, formation au Maroc: réalisations, problématiques, dysfonctionnements* [Reseña del sistema de educación y capacitación en Marruecos: logros, problemas y dificultades]. Rabat: COSEF.
- . 2001. *Recueil des documents juridiques relatifs à la réforme de l'enseignement* [Colección de documentos jurídicos relativos a la reforma de la educación]. Rabat: COSEF.
- Cook-Sather, A. 2002. *Authorizing students' perspectives: toward trust, dialogue, and change in education* [Un lugar para la perspectiva de los estudiantes: el camino de la confianza, el diálogo y el cambio en educación]. *Educational researcher* (Washington, DC), vol. 31, n° 4, pág. 3-14.
- Megahed, N. 1999. *Secondary education reforms in Egypt: rectifying inequality of educational and employment opportunities* [Las reformas en la enseñanza secundaria en Egipto: rectificar la desigualdad de oportunidades en la educación y el empleo]. Véase: www.ginie.org
- Moroccan Living Standards Measurement Survey (MLSS). 1999. Rabat: Direction de la Statistique.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). 1999. *All our futures: creativity and education* [Todo nuestro futuro: creatividad y enseñanza]. Sudbury, United Kingdom: DFES. (Report to the Secretary of State for Education and Employment, the Secretary of State for Culture, Media and Sport.)
- Pascoe, S.; Pascoe, R. 1998. *Education reform in Australia: 1992-1997* [La reforma educativa en Australia]. Washington, DC: The World Bank (Education Reform and Management Publication Series, 1, 2). Véase: www1.worldbank.org/education/globaleducationreform/pdf/pascoe.pdf
- Smith, M., et al. 1996. *Research-based school reform: the Clinton Administration's agenda* [La reforma escolar como resultado de las investigaciones: el orden del día de la administración Clinton]. En: Hanusheck, E.; Jurgensen, D., comps. *Improving America's schools: the role of incentives*. Washington, DC: National Academy Press.

KUNIYOSHI OBARA

1887-1977

*Makoto Kobayashi*¹

“Sé el primero en aceptar la labor más desagradable, más árida, más dura, más difícil y más exenta de provecho que exista y entrégate a ella con una sonrisa.” Así reza el lema de la Tamagawa Gakuen (Escuela de Tamagawa), fundada en 1929 por el reformista japonés de la educación Kuniyoshi Obara. Kuniyoshi Obara es conocido en el Japón, sobre todo por su teoría de la “educación Zenjin” (educación para el hombre integral) y por el campus integrado de Tamagawa Gakuen, fundado con arreglo a estos principios. Obara fue uno de los propulsores del Movimiento de la Nueva Educación en Japón, y su teoría y su práctica han ejercido una influencia considerable en la educación del país desde principios del siglo XX, sobre todo en las esferas de la filosofía de la educación, la educación humanista, la enseñanza de las artes y la formación profesional. En su faceta de editor, Obara contribuyó a la divulgación de las teorías pedagógicas de Pestalozzi y Fröbel entre los intelectuales japoneses y el público en general.

Tamagawa Gakuen, ubicada en las inmediaciones de Tokio al oeste de la ciudad, está rodeada de bosques y colinas en la región de Musashino. Los visitantes encuentran el citado lema inscrito en el poste que se levanta del centro de un

Versión original: inglés

Makoto Kobayashi (Japón)

Desde 1999 es profesor adjunto de Psicología en la Facultad de Educación de la Universidad de Tamagawa (Tokio). Cursó estudios en la Universidad de Keio (licenciatura y maestría) y se doctoró en la Universidad de Konstanz (Alemania) con una beca del Fondo Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Tras una pasantía en la UNESCO (París), dirigió un programa de intercambio de estudiantes del DAAD. Ha ejercido la labor docente en las universidades de Konstanz, Keio y Kyoto y en la universidad para mujeres de Kyoto Koka. En colaboración con la Federación Nacional de Asociaciones UNESCO del Japón (FNAUJ), ha preparado material didáctico de la UNESCO dirigido a las escuelas japonesas. Sus principales campos de investigación son el desarrollo personal y moral del joven desde una óptica transcultural y el estudio psicológico de las condiciones previas necesarias para la tolerancia intercultural. Correo electrónico: benedict@dream.ocn.ne.jp; makoto@edu.tamagawa.ac.jp.

estanque. Muchos japoneses han oído el lema en alguna ocasión, pero lo más seguro es que no sepan que proviene de la doctrina inspirada en las enseñanzas de Cristo recogidas en el Evangelio según San Mateo (capítulo V, versículo 41): “a cualquiera que te obligue a llevar carga por una milla, ve con él dos”. Es innegable que Obara, que era cristiano ferviente, se inspiró en su fe al idear los postulados educativos de Tamagawa Gakuen. Por otra parte, Obara sentía que su identidad cultural era inequívocamente japonesa y asiática, y en la práctica docente propugnaba el respeto de la diversidad cultural en lo tocante a los valores humanos, en particular por lo que se refiere al legado de las tradiciones religiosas y culturales asiáticas.

Esta dimensión sincretista o universalista del concepto de educación de Obara se aprecia simbólicamente en la colina del campus, donde junto a la capilla de la escuela se yergue una estatua de Avalokitesvara-Bodhisattva. También es significativo que la famosa sentencia Egenkenshin [“El ojo de la sabiduría penetra en la verdad”], procedente del sutra budista denominado *Daimuryōjukyō* [el sutra mayor sobre Amitayus], aparezca grabada en una placa de piedra junto a una máxima evangélica frente a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Tamagawa.

En lo que sigue nos ocuparemos de este singular pedagogo, de los rasgos más destacados de su teoría de la educación y de la influencia de las iniciativas de Obara en los movimientos educacionales en Japón, señalando a la vez algunas características de Tamagawa Gakuen que expresan las ideas de Obara. Se prestará especial atención a su orientación sincretista o universalista en la medida en que respetó un gran número de tradiciones religiosas mundiales, entendidas como componentes del patrimonio cultural común de la humanidad. Esta postura ha engendrado en ocasiones encendidas polémicas de orden filosófico y teológico, a lo cual contribuye el hecho de que en los propios pronunciamientos de Obara se observen contradicciones aparentes. Sin embargo, la orientación sincretista o universalista de la teoría de la educación de Obara parece apuntar decididamente hacia la fundación de una educación internacional centrada en la tolerancia intercultural para la actual era de la mundialización, en la cual el diálogo entre civilizaciones inspirado en el respeto y el entendimiento mutuos cobra importancia como condición inexcusable de la ciudadanía mundial.

Biografía de Kuniyoshi Obara

Kuniyoshi Obara nació el 8 de abril de 1887 en la aldea de Kushi (prefectura de Kagoshima) en el seno de una familia tradicional de samuráis que pertenecía a la clase dirigente del sistema feudal japonés. La familia Obara era muy cultivada; el abuelo de Kuniyoshi alcanzó fama como pedagogo en una Terakoya (escuela del templo) y fue un consumado pintor, calígrafo y músico. La Terakoya, que era un instituto de enseñanza semioficial destinado fundamentalmente a los niños del pueblo llano, contribuyó en gran medida a elevar la tasa de alfabetización del Japón en la época feudal hasta la Restauración Meiji del siglo XIX. Fallecidos sus padres cuando era niño, Obara fue adoptado por la familia Ajisaka.

Kagoshima está situada en la cornisa meridional de Kyushu, que es la principal isla del sur del archipiélago japonés. La prefectura de Kagoshima estaba dominada por el clan de los Satsuma, que tomó parte destacada en el derrocamiento del régimen de los sogunes Tokugawa y en la ulterior Restauración Meiji de 1868. Muchos artífices del proceso de modernización del Japón en la esfera de la política, la economía y la cultura eran oriundos de Kagoshima. Aunque Obara no estaba vinculado personalmente con estos dirigentes de la política y la economía, se cree que este talante progresista influyó en su desarrollo.

Tras trabajar de telegrafista durante la adolescencia en el Centro de Telegrafía Submarina de Kagoshima, Obara, que tenía una fuerte inclinación hacia el estudio, reanudó su formación académica en la Escuela Normal de Kagoshima y, posteriormente, en la Escuela Normal Superior de Hiroshima. Mientras estudiaba en la Escuela Normal de Kagoshima conoció a la señora Lansing (1868-1930), misionera estadounidense que convenció al joven para que se sumara a su curso de Biblia en inglés. Como profesor ayudante, Obara se manifestó un activo seguidor de la señora Lansing y se convirtió pronto al cristianismo, al cual se mantuvo fiel toda su vida. Aunque no cabe duda de que la fe cristiana era su eje espiritual, Obara no descartaba los valores humanos procedentes de otras tradiciones religiosas, en particular el budismo y el confucianismo. Siempre insistió en la importancia de inculcar la religiosidad en el niño en vez de imponer el dogma religioso.

La carrera docente de Obara se inició con su labor de profesor de inglés, educación y psicología en la Escuela Normal de Kagawa, ubicada en Shikoku. Además de ejercer la docencia, tomó parte en actividades extraacadémicas como la jefatura de la asociación de remo y la superintendencia en una residencia de estudiantes. En 1915, Obara pasó al Departamento de Filosofía de la Universidad Imperial de Kyoto (hoy en día denominada Universidad de Kyoto) a la edad de 28 años. Kyoto, la antigua capital del Japón, era el centro de la cultura tradicional, y la escuela de Kyoto, a cuyo frente estaba el filósofo Kitaro Nishida (1870-1945), ocupaba por aquella época un lugar preponderante en la formación de una filosofía moderna japonesa encaminada a la integración innovadora de las tradiciones filosóficas occidentales y orientales. Obara cursó estudios intensivos de filosofía y educación con destacados profesores de la escuela de Kyoto como Kitaro Nishida, el filósofo kantiano Sanjuro Tomonaga (1871-1951), cuyo hijo, Shin'ichiro Tomonaga, obtuvo el premio Nobel de física, el profesor de estética Yasukazu Fukada (1878-1928), el filósofo de la religión Seiichi Hatano (1877-1950), que posteriormente sería el primer presidente de la Universidad de Tamagawa, y el filósofo de la educación Shigenao Konishi (1875-1948). Éste último era presidente de la Universidad Imperial de Kyoto, y posteriormente fue consejero superior en Tamagawa Gakuen. Muy influido por Seiichi Hatano, en 1918, a la edad de 31 años, Obara presentó en la Universidad Imperial de Kyoto su tesis de licenciatura, titulada "La salvación de la educación por la religión" (*Shûkyô ni yoru Kyôiku no Kyûsai*). Ese mismo año se publicó una versión

revisada de la tesis con el nuevo título de “La religión como problema fundamental de la educación” (*Kyôiku no Konpon Mondai to shite no Shûkyô*). Se trata del primer libro publicado por Obara y del fundamento mismo de su teoría de la educación. A lo largo de su prolongada vida, Obara nunca perdió la convicción de que la educación religiosa ha de servir de base al resto de las actividades académicas.

Ya titulado, Obara recibió una invitación de la Escuela Elemental Normal Agregada Superior de Hiroshima para ocupar el puesto de jefe del Departamento de Asuntos de la Educación. Allí fue donde se despertó su interés teórico y práctico por la decisiva función de la educación primaria para el desarrollo humano y se dedicó a su reforma. Entre otras medidas, cabe destacar la creación del “arte dramático escolar” como medio educativo. Estas obras de teatro representadas por alumnos contribuirían notablemente a la renovación de la enseñanza de las artes en el Japón.

En 1919, Masataro Sawayanagi (1865-1927), antiguo presidente de la Universidad Imperial de Kyoto, invitó a Obara a que ocupara el puesto de director de la flamante Escuela Elemental de Seijyo, que se había fundado en 1917. Seijyo era un centro del Movimiento de la Nueva Educación donde se propugnaba la reforma de la enseñanza a instancias de Sawayanagi, y Obara se entregó con entusiasmo a la promoción de los objetivos del movimiento mediante distintas actividades experimentales. En esta época, Obara fue perfilándose como figura del movimiento, a la vez que concebía su teoría de la educación.

En 1920, Kuniyoshi Obara contrajo matrimonio con Nobu Takai. La propia Nobu, conocida por niños y estudiantes con el nombre de “Tía Nobu”, era una pedagoga competente que contribuyó de forma efectiva al desarrollo de Tamagawa Gakuen. Respaldó con decisión y asesoró a Obara en todos sus emprendimientos, además de ser su fiel compañera hasta el último año de su vida, habiendo fallecido apenas seis meses antes que él.

Más allá de la teoría y la práctica de la educación, Obara demostró sus dotes administrativas. Para promover el desarrollo de los niños de conformidad con el Movimiento de la Nueva Educación, fundó en Seijyo una escuela de primer ciclo de educación secundaria² en 1922, un jardín de infantes en 1925 y una escuela de último ciclo de educación secundaria en 1926. Para gozar de un entorno más propicio, Obara trasladó todas las escuelas del centro de Tokio a la aldea de Kinuta, situada al oeste en las afueras de la ciudad, donde formó el complejo académico Seijyo Gakuen. Con ello, Seijyo se convirtió en un campus integrado que garantizaba continuidad de enseñanza desde el jardín de infantes hasta el último ciclo de la educación secundaria.

Para entonces, Obara ya era conocido en todo el Japón como abanderado de la Nueva Educación, pero se sentía compelido a fundar su propia escuela para aplicar su teoría de forma aún más radical. Así fue como fundó en 1929 Tamagawa Gakuen, a la que dedicó su vida entera. Primero abrió una escuela elemental. Al ir agregando un jardín de infantes, una escuela de primer ciclo de educación secundaria, una escuela de ciclo superior de educación secundaria y

una universidad, se consiguió que Tamagawa Gakuen facilitara continuidad de estudios con arreglo a los ideales de la educación Zenjin. Así pues, Obara creó dos complejos académicos al oeste de Tokio a las afueras de la ciudad: Seijyo y Tamagawa. Pero no se detuvo allí: también abrió centros de Tamagawa Gakuen en Los Angeles (1930), en Kugenuma (1933), en su aldea natal de Kushi (1948) y en el campus universitario de Nanaimo, en el Canadá (1976).

Además de administrar Seijyo Gakuen y Tamagawa Gakuen, Obara llevó a cabo una intensa labor editorial. En 1923 fundó Idea Shoin Press, que publicó numerosas obras de teoría de la educación, material didáctico, literatura para niños, guías para instructores y padres, enciclopedias y publicaciones periódicas. Obara concedía gran importancia a la publicación como medio efectivo de transmitir su mensaje pedagógico. En particular, defendía con entusiasmo las enciclopedias como instrumento didáctico sólido y valioso para el niño. Inspirándose en los veinte volúmenes de la *Children's Encyclopaedia* de Arthur Mee, Obara publicó entre 1932 y 1934 los 30 volúmenes de la Enciclopedia infantil, que es la primera obra de este tipo dirigida al público infantil japonés. Posteriormente, siguió publicando otras enciclopedias.

Obara consideraba que el contacto personal tenía para los niños la misma importancia que el aprendizaje en los libros. Tras la fundación de Tamagawa Gakuen, invitó a destacadas personalidades de todo el mundo a que impartiesen clases a sus alumnos. Por ejemplo, en 1924 invitó a Helen Parkhurst, propulsora del Plan Dalton. A petición de los estudiantes, en 1930 llevó a Hannes Schneider (1890-1955), maestro y pionero del esquí alpino, mientras que en 1963 llevó a Stefan Kruckenhauser, instructor de esquí austriaco. También fue invitado Niels Bukh (1880-1950), que en 1931 presentó la gimnasia danesa a los jóvenes japoneses. Tomando a Bukh como modelo, Tamagawa Gakuen elaboró su propia versión de gimnasia grupal. El filósofo alemán Eduard Spranger (1882-1963) también visitó el Japón invitado por Obara. La ponencia que Spranger presentó en 1937 en el marco de la Conferencia Internacional sobre la Nueva Educación perfiló la orientación de la reforma de la enseñanza en el Japón después de la Segunda Guerra Mundial.

Como se desprende de estos ejemplos, Obara invitó a Tamagawa Gakuen a estos expertos extranjeros por el bien de los niños, pero, al margen de esta ambición principal, los intercambios fomentaron la práctica de la enseñanza en otras escuelas japonesas. El ulterior impacto de estos contactos es la razón patente de que Obara recibiera condecoraciones en el Japón y en el extranjero. Por ejemplo, la reina de Dinamarca le confirió la Orden de Caballero Comandante de Danneberg en 1975, cuando Obara ya había cumplido 88 años.

Obara fijó su residencia junto a la capilla del campus de Tamagawa Gakuen. (Ahora se encuentra en el Museo Conmemorativo de Obara.) Vivía en el campus de conformidad con la máxima de dedicar 24 horas al día de educación a los niños y los estudiantes. Después de la Segunda Guerra Mundial, siguió publicando infatigablemente libros y revistas periódicas, pronunciando discursos y organizando conferencias, a la vez que ampliaba Tamagawa Gakuen gradualmente.

En 1967 fue nombrado presidente de la oficina en el Japón de la Liga Mundial de la Educación, cargo que ocupó hasta 1974. Para Obara, que había tomado parte en el movimiento desde su juventud, este puesto era resultado natural de sus esfuerzos. Desde allí, hizo hincapié en la importancia de la educación internacional para la paz en el mundo. La Conferencia Internacional de la Liga Mundial de la Educación se celebró en 1973 en Tokio con apoyo de la UNESCO y del Ministerio de Educación del país; el discurso principal que pronunció Obara en torno a la vocación del maestro causó una honda impresión en los participantes de todo el mundo. El discurso aparece publicado en el libro “Camino de maestros” (*The way of teachers*), (Shidô, 1974).

Pese a su edad avanzada, Obara siguió impartiendo clases a sus alumnos. Desde mucho tiempo atrás acariciaba el deseo de morir mientras estaba enseñando. La conferencia sobre educación Zenjin que pronunció en la escuela de verano de 1977 en el marco de un curso por correspondencia fue transmitida por televisión y causó gran impresión en el público japonés. En otoño de ese mismo año ingresó en un hospital aquejado de una enfermedad del páncreas. Obara falleció el 13 de diciembre de 1977, a la edad de 90 años. Nobu, su compañera de toda la vida, le había precedido medio año antes.

Aparte de la publicación por separado de varias obras fundamentales, sus obras completas están publicadas en 48 volúmenes, y existen seis volúmenes de obras selectas.

La teoría de la educación de Obara: la educación Zenjin

El término japonés *zenjin* alude al “hombre integral” o la “persona integral”, por eso, la teoría de la educación de Obara se solía denominar “educación para el hombre integral” o “educación para la persona integral”. Pero en los últimos tiempos es más habitual emplear la expresión “educación Zenjin” para conservar los sutiles matices del concepto original. La educación Zenjin de Obara tiene por objeto la plasmación equilibrada y armoniosa del desarrollo óptimo de la personalidad humana, expresada en seis valores básicos.

Los seis valores básicos propuestos por Obara son la verdad (*veritas*), la bondad (*bonum*), la belleza (*pulchritudo*), la santidad (*sanctitas*), la salud (*sanitas*) y la riqueza (*copia*). Estos seis valores se corresponden con las actividades culturales de la humanidad, que son las siguientes: 1) la verdad como ideal del mundo académico, 2) la bondad como ideal de la moral, 3) la belleza como ideal del arte, 4) la santidad como ideal de la religión, 5) la salud como ideal del cuerpo y 6) la riqueza como ideal de la subsistencia. De ese modo, la cultura se entiende como aspiración a valores humanos diversos en una serie de esferas. De conformidad con el concepto de *zenjin*, toda persona ha de materializar estos seis valores humanos en el máximo grado posible sin perder de vista la armonía con los demás y con la esencia propia. En consecuencia, la educación es para Obara el intento de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad *zenjin* en

beneficio de todos y cada uno de nosotros. Su firme confianza en el poder de la educación para cumplir este objetivo era el motor de sus actividades pedagógicas. No obstante, Obara no proponía en modo alguno pautas uniformes para plasmar estos valores. Por el contrario, concedía máxima importancia al desarrollo del individuo en libertad, pues, siempre según Obara, estos valores humanos universales sólo pueden plasmarse en el marco de nuestra singularidad. No existe la persona “normal” o “media”; todo individuo es único y singular en lo tocante a sus pensamientos, sus sentimientos, su motivación, su comportamiento, su escala de valores y su personalidad, y la insoslayable singularidad del individuo es el verdadero medio de expresión de estos valores universales. En este sentido, Obara era individualista por convicción.

Obara divide los seis valores en dos grupos: los valores absolutos y los valores instrumentales. Desde una óptica filosófica, esta división responde a la tradición dualista que separa al ser humano en mente y cuerpo. Ya desde la juventud, el pensamiento filosófico de Obara estaba influido por el idealismo platónico (obsérvese que el nombre de su primera editorial era “Idea”). Esta propensión se intensificó mientras estudiaba en la Universidad Imperial de Kyoto. Imbuido en la perspectiva idealista, Obara entendía que el orden normativo de los seres humanos consiste en el dominio del cuerpo por la mente; es decir, el cuerpo ha de estar supeditado a la mente para llevar a cabo actividades mentales que dan sentido a la existencia humana. Los cuatro valores de verdad, bondad, belleza y santidad se consideran absolutos en la medida en que guardan relación directa con los aspectos mentales y espirituales de la humanidad, por lo cual son valores intrínsecos. Por su parte, la salud y la riqueza se consideran valores instrumentales, pues sólo son necesarios o “valiosos” en la medida en que contribuyen a la plasmación de los valores absolutos. Como pedagogo, Obara subrayó la importancia de la educación física para la salud y de la formación profesional para la adquisición de riqueza. En su famoso libro titulado *Teoría de la educación Zenjin (Zenjin Kyôiku-ron, 1969)* se lee lo siguiente:

Nos dice la Biblia que “no solo de pan vive el hombre”, y, sin embargo, del mismo modo que la salud es un medio indispensable para realizar toda actividad mental, el pan es necesario para vivir. Una serie de medios contribuyen al vigor y la eficacia de nuestras actividades mentales: la innovación, la tecnología, la política, la diplomacia, la industria, el transporte, la legislación, la información, etc. (pág. 28)

Lejos de desdeñar la riqueza u oponerse a ella, Obara instó a sus alumnos a adquirirla en aras del desarrollo de sus actividades mentales y culturales. Tal vez no sea pura coincidencia que muchos antiguos alumnos de Tamagawa Gakuen triunfaran en el mundo de los negocios. No obstante, Obara reconocía a la vez que la riqueza en sí carece de importancia, pues sólo encierra algún valor en la medida en que sirve de instrumento para materializar valores absolutos. Consciente del orden esencial que separa lo absoluto de lo instrumental, Obara advertía a sus alumnos para que no cayeran en las garras de la riqueza ni se pusieran a su servicio.

Obara concebía las tres funciones psicológicas de la mente humana, que son el intelecto, la emoción y la voluntad, como un eje en torno del cual giraban las actividades culturales encaminadas a plasmar los tres valores absolutos de verdad, belleza y bondad. El mundo académico es una creación intelectual que aspira a encontrar la verdad, mientras que el arte (la estética) se basa en la búsqueda de la belleza, tarea que está íntimamente ligada a la emoción. Fundamentalmente, la moral se articula en torno a la buena voluntad definida en la ética kantiana. Así pues, estas tres funciones psicológicas de la mente humana coinciden con las tres esferas de actividad cultural, que, a su vez, tienen por objeto la plasmación de los tres valores absolutos. A ello se debe que Obara considerase la enseñanza de las artes y la educación moral tan importantes como la educación intelectual. La preponderancia de las dimensiones estética y moral de la educación, sumadas a la dimensión intelectual, es un rasgo fundamental de Tamagawa que tiene su origen en las teorías de Obara (Figura 1).

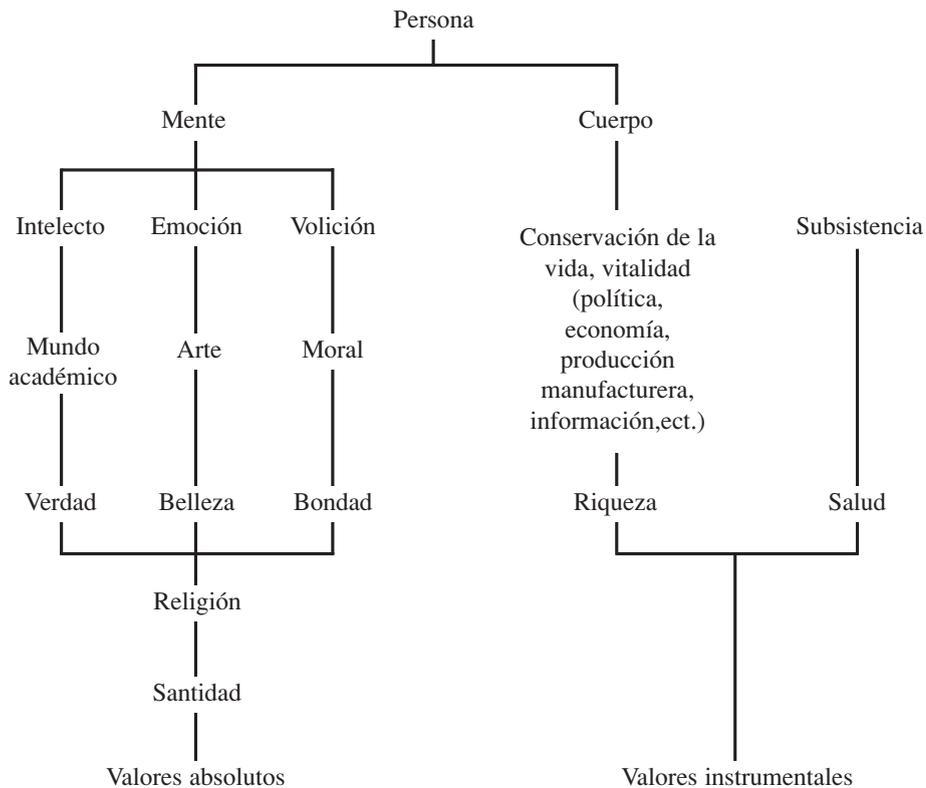


FIGURA 1. Gráfico de la teoría de los sistemas de valores de Obara.

K. Obara (1969). Teoría de la educación Zenjin, pág. 30. Tamagawa University Press. Copyright: Tamagawa University Press.

No obstante, como se señalaba antes, Obara entendía la religión como el núcleo básico de todas las actividades culturales y pedagógicas. La religión está ligada a la santidad, que, en el marco de la teoría de Obara, representa el valor máximo. Obara no entendía la religión en oposición a la ciencia, la moral o el arte. Por el contrario, le parecía que, cuando sus valores adquieren una calidad trascendental y extrasensorial, la ciencia, la moral y el arte se transmutan en religión. La santidad es el valor que legitima el resto de los valores humanos, postulado que servía a Obara de base teórica para levantar su crítica a la educación secular desprovista de religión como obstáculo a la plena realización de la personalidad humana. Y es que Obara entendía el ejercicio y el desarrollo de los valores humanos como la esencia misma de la educación, por lo que toda educación que reniegue del valor trascendental de la santidad acabará aniquilando la totalidad de los valores humanos. La crítica del secularismo moderno es un aspecto fundamental de la teoría de la educación de Obara que no ha perdido vigencia. En el actual contexto de la educación en el Japón, las consecuencias del secularismo radical surgido tras la Segunda Guerra Mundial parecen dar testimonio de su fracaso, origen de los graves problemas educacionales, sociales y de otro tipo que afectan hoy en día a los jóvenes del país.

La teoría de la educación Zenjin de Obara se inspira fundamentalmente en tres conceptos filosóficos. Como se señalaba antes, el primero es la filosofía platónica del mundo de las ideas. El idealismo de Platón contribuyó en gran medida a la formación de la teoría de los sistemas de valores de Obara. La influencia va más allá del plano estrictamente teórico; Obara se sentía muy cercano a Platón y, en general, a los antiguos griegos, que daban importancia a la educación física y estética, al igual que a la formación intelectual. Le fascinaba el hecho de que en la antigua Atenas la música y la gimnasia fuesen el eje de la educación. El segundo episodio destacado de la historia de la filosofía que influyó en Obara fue el humanismo renacentista representado por Erasmo. Los adalides de la Reforma como Lutero y Calvino incorporaron el *Zeitgeist* del humanismo en su planteamiento filosófico del desarrollo humano. El concepto humanista del *Homo totus*, de la personalidad plenamente desarrollada y muy cultivada, sirvió de inspiración a la teoría de la educación Zenjin de Obara. En cualquier caso, el pedagogo suizo Pestalozzi fue quien dio los últimos toques a la teoría de Obara. Desde su juventud, Obara se labró una reputación como estudioso de Pestalozzi, hasta el punto de que la popularidad de que éste goza en el Japón se debe en parte a Obara. La pedagogía de Pestalozzi influyó radicalmente en la educación japonesa, sobre todo en el marco del Movimiento de la Nueva Educación.

Al respecto, es significativo que en 1928 Obara publicase en su Idea Shoin Press las *Obras completas* de Pestalozzi (*Pestalozzi Zenshû*), quien propugnaba la educación de una humanidad genuina mediante un desarrollo armonioso del intelecto, la moral y el cuerpo. La educación propuesta por Pestalozzi, basada en las “tres C” (cabeza, corazón y cuerpo), alcanzó gran resonancia en el Japón, en gran medida gracias a la labor de Obara.

La influencia de la interpretación de Obara en la aceptación de Pestalozzi en el Japón desde principios del siglo XX y la relación entre las teorías de Pestalozzi y el desarrollo de la educación Zenjin en la teoría y en la práctica ofrecen un importante campo de investigación en el que trabajan muchos estudiosos de la educación, japoneses y extranjeros, que se interesan por la educación moderna en el Japón.

La contribución de Obara a la educación en el Japón

No cabe duda de que Obara fue uno de los pedagogos que más influyó en el Japón moderno. La mayoría de los japoneses relacionan su nombre con el concepto de educación Zenjin y con la enseñanza humanista impartida en Tamagawa Gakuen. Obara, partidario incondicional de la educación fundada en los valores y la religiosidad, influyó en muchas personas mediante sus publicaciones, las conferencias y los talleres que organizó por todo el país y su práctica pedagógica en sus dos escuelas privadas.

La influencia de Obara en la educación en el Japón no podrá entenderse sin tomar en consideración el Movimiento de la Nueva Educación surgido en la era Taisho. A raíz de la Restauración Meiji de 1868, que puso fin al sistema feudal, el gobierno del Japón asumió un urgente cometido de modernización. Era firme el propósito de implantar un sistema de escuelas moderno que elevase la alfabetización de la población mediante educación obligatoria y preparase funcionarios competentes y profesionales aptos en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Guiándose por el lema *Fukoku Kyohei* (enriquecimiento nacional y fortalecimiento del país), en los decenios de 1870 y 1880 el gobierno del Japón implantó un sistema de educación meritocrático de inspiración nacionalista. Facilitaba el acceso universal a la educación sin hacer distinciones de clase u origen social y ofrecía igualdad de posibilidades de mejoramiento socioeconómico exclusivamente sobre la base del rendimiento académico. Es evidente que la implantación de ese sistema de escuelas moderno sirvió para elevar el nivel general de educación de la población. (A principios del siglo XX, la tasa de alfabetización del Japón ya superaba el 90 por ciento.) La educación servía también para promover las oportunidades de movilidad social. Por otra parte, la orientación meritocrática fortaleció el carácter competitivo de la educación oficial, con lo cual se uniformaron los criterios de evaluación aplicables a todos los niños escolarizados.

Mientras estuvo en el poder el emperador Taisho, de 1912 a 1926, en varias escuelas privadas y algunas escuelas elementales vinculadas a institutos de formación del profesorado del área metropolitana de Tokio surgió un nuevo movimiento de crítica a la educación fundada en la uniformidad y la competencia. Se criticaba el método de enseñanza autoritario predominante en aquella época. Su crítica se centraba en la obsesión con el ascenso social. A modo de alternativa, propugnaban el libre desarrollo de actividades acordes con los intereses naturales

e intrínsecos de los niños. Esta tendencia recibió el nombre de Movimiento de la Nueva Educación Taisho. Su principal objetivo era recuperar la dimensión humana teniendo en cuenta las diferencias individuales. Sus propulsores, que daban preponderancia a la educación centrada en el niño, trataron de incorporar en los currículos de enseñanza diversas actividades libres de carácter no competitivo, no dirigidas y de índole creativa.

A escala mundial, la fundación por Beatrice Ensor (1885-1974) en el Congreso de Calais de 1921 de la Liga de la Nueva Educación supuso un punto de inflexión en el desarrollo del Movimiento de la Nueva Educación. El pionero Entarô Noguchi (1868-1941) fundó en 1930 la Sociedad para la Nueva Educación, que era la oficina en el Japón de la Liga. Ésta llevó a cabo actividades en colaboración con la UNESCO –que la había reconocida como organización no gubernamental en 1947- a lo largo del período de posguerra. En 1966 pasó a conocerse con el nombre de Liga Mundial de la Educación.

Obara se sumó al Movimiento de la Nueva Educación cuando se incorporó a Seijyo Gakuen en 1918, tras lo cual fue asumiendo gradualmente un papel preponderante. Se conoce a Obara como uno de los ocho protagonistas destacados del movimiento, junto con Choichi Higuchi (defensor de la autoformación), Kiyomaru Kohno (la automotivación en la educación), Kishie Tezuka (la libre educación), Kinshichi Inage (la educación creativa), Meikichi Chiba (la educación por satisfacción impulsiva), Heiji Oikawa (la educación dinámica) y Noburu Katakami (la educación mediante el arte y la literatura). En agosto de 1921, el mismo año en que se fundó la Liga de la Nueva Educación, estos ocho pedagogos celebraron la Conferencia de los Ocho Pedagogos en Defensa de la Educación en el salón de actos de la Escuela Normal Superior de Tokio, con ocasión de la cual Obara formuló por primera vez su concepto de educación Zenjin. Era la época del auge del movimiento democrático en el Japón.

No obstante, a raíz del colapso de la Bolsa del 29 de octubre de 1929 y de la consiguiente Gran Depresión que se extendió por todo el mundo, en el decenio de 1930 el Japón fue derivando rápidamente hacia un nacionalismo militarista. Como consecuencia, el movimiento democrático fue objeto de controles políticos y, en breve, de supresión violenta. En esas circunstancias, el Movimiento de la Nueva Educación decayó, si bien la educación Zenjin de Obara es uno de los pocos elementos que han persistido. Este hecho demuestra que la pertinencia de las propuestas pedagógicas de Obara no estaba circunscrita al contexto del movimiento, pues acarrearán consecuencias de mayor calado para la reforma de la enseñanza.

La influencia de la educación Zenjin de Obara en la educación japonesa moderna es múltiple. De los distintos aspectos de esta influencia, tres parecen especialmente importantes: 1) Obara como pedagogo ligado a la educación humanista; 2) Obara como defensor de la enseñanza de las artes y la educación física; y 3) Obara como pedagogo cosmopolita que impulsó la educación a escala mundial promoviendo el respeto y el entendimiento mutuos entre las culturas.

EL PEDAGOGO ILUSTRADO

La meta básica de la educación Zenjin era la promoción de la educación humanista para todas las personas. Aunque la tasa de alfabetización ya registraba un nivel alto en el Japón a principios del siglo XX, el acceso a la educación secundaria y superior no estaba generalizado. Aparte de las cuestiones de orden institucional, Obara reclamaba en particular el acceso a la cultura y a la educación humanista. Entendía que la divulgación de la educación humanista orientada al pleno desarrollo de una personalidad genuina y cultivada (*zenjin*) era una de las misiones más importantes que le incumbían. Con dicho fin, Obara fundó en 1923 Idea Shoin Press, rebautizada con el nombre de Tamagawa University Press cuando la universidad se fundó en 1947. Sus publicaciones llegaron a un amplio público lector formado por niños, padres, pedagogos, estudiosos de la educación y expertos en política de educación como funcionarios del Ministerio de Educación. No debe subestimarse la contribución de estas publicaciones al fomento del nivel general de los conocimientos culturales. De ese modo, se pusieron al alcance de muchos niños obras clásicas de la literatura mundial. Hoy en día, es sólida la reputación de Tamagawa University Press como una de las editoriales que más obras sobre educación publica.

La doctrina de Obara incidió en la formulación de las políticas nacionales. Es bien sabido que Michita Sakata, ministro de Educación de 1968 a 1971 que estaba muy influido por las ideas de Obara, afirmó en la Conferencia de Directores de Centros de Enseñanza Secundaria que “la actual degeneración de la educación en el Japón se debe a que nos hemos olvidado de la educación Zenjin”. Desde entonces, el concepto de educación Zenjin ha formado parte de las directrices generales para la educación oficial promulgadas por el Ministerio de Educación.

Michio Nagai, ministro de Educación de 1974 a 1976, se inspiró también en la doctrina de Obara. Nagai, que era profesor en la Universidad de Kyoto y posteriormente sería vicepresidente de la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) y miembro de la Comisión Nacional de la UNESCO, era experto en educación superior y tomó parte destacada en la reforma universitaria del Japón. Fue uno de los protagonistas de la restauración de la educación humanista. En las observaciones de Nagai sobre el desarrollo armonioso de la personalidad humana se aprecia la huella inequívoca de los ideales de Obara. Puede afirmarse que la influencia de éste afecta al actual proceso de reforma de la enseñanza superior que tiene lugar en el Japón.

El Ministerio de Educación del Japón incorporó en 2002 a los currículos oficiales de las escuelas elementales y de primer ciclo de educación secundaria una nueva asignatura titulada “cursos integrados”. Situada al margen de las asignaturas tradicionales, esta actividad tiene por objeto promover en las escuelas la denominada *ikiru chikara* [preparación para la vida práctica] de los niños. No cabe duda de que una de las fuentes de esta nueva iniciativa es la teoría de la educación Zenjin. En particular, el lugar destacado que ocupa la *Arbeitserziehung*

[educación en el trabajo] en la educación Zenjin debe haber influido en el concepto de “aprendizaje mediante la experiencia”, característica importante de los “cursos integrados”.

Con todo, en lo que se refiere al espíritu de ilustración, no hay que olvidar que el entusiasmo de Obara procedía de su motivación religiosa. Para él, la educación (la educación humanista) ha de tener igualmente por objeto el pleno desarrollo de la razón, que es una dimensión esencial del ser humano, pero la razón ha de inspirarse fundamentalmente en la religiosidad. La educación humanista de Obara se caracteriza por que la actividad racional y la religiosidad no se entienden como elementos contradictorios, sino que se insertan jerárquicamente en el sistema de valores del conjunto de la humanidad.

DEFENSA DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y LA EDUCACION FISICA

Partiendo de su teoría de los sistemas de valores, que es el núcleo de la educación Zenjin, Obara subrayó sistemáticamente, por una parte, la importancia de la educación estética mediante la práctica de la música, el arte dramático y las artes visuales y, por otra, la importancia de la educación física. En colaboración con Obara, el profesorado de Tamagawa Gakuen preparó distintos métodos de enseñanza de las artes y de educación física. Muchas escuelas públicas y privadas del Japón recogieron el legado didáctico de Tamagawa Gakuen, no sólo a través de los libros y talleres, sino también por mediación de los propios maestros que se habían formado en Tamagawa Gakuen.

Aparte de las originales prácticas docentes aplicadas en Tamagawa Gakuen en los ciclos primario y secundario, la Universidad de Tamagawa ha cosechado éxito como instituto de formación de profesores. Un gran número de maestros pasan parte de su vida en la Universidad, donde aprenden distintas técnicas de enseñanza de las artes y la educación física en el marco de programas de educación humanista como “Aventura”, “Crecimiento espiritual” o “Mejoramiento de las relaciones humanas”. Posteriormente ejercen la labor docente en escuelas, donde intervienen en la preparación de programas de estudio.

Por lo que respecta a la oferta de profesores, el Departamento de Educación por Correspondencia, abierto en 1950 para poner la educación Zenjin a disposición del público en general, ha cumplido importantes funciones. Se trataba del primer programa universitario de enseñanza por correspondencia del Japón, y sus cursos sirven para obtener un certificado de maestro de escuela elemental. Desde 1950, más de 200.000 estudiantes han cursado estos estudios, y gran parte de los egresados trabaja en escuelas elementales, jardines de infancia y otras instituciones académicas del país. Las tareas de la Universidad de Tamagawa como instituto de formación de profesores constituyen, con toda certeza, uno de los efectos más palpables de la educación Zenjin, cuya doctrina parece resultar especialmente efectiva en el ciclo primario.

UNA EDUCACION COSMOPOLITA

En los estudios anteriores dedicados a la educación Zenjin no se prestaba a la educación internacional la atención que merece. Sin embargo, la formación de ciudadanos del mundo de talante universal deseosos de relacionarse con todas las naciones ha sido un aspecto central de la educación según Obara. Desde que empezó a ejercer profesionalmente la pedagogía, Obara concedió gran importancia a los intercambios internacionales; siempre estaba dispuesto a invitar a estudiantes extranjeros para que asistiesen a Tamagawa Gakuen y a enviar al extranjero a alumnos y estudiantes suyos para que cursasen estudios de proyección internacional. En beneficio de sus estudiantes, Obara invitó a destacados expertos en distintas esferas del saber procedentes de todo el mundo. Merece la pena señalar que, en general, estos expertos ejercieron gran influencia en el desarrollo de los deportes y la cultura en el Japón.

La educación Zenjin consta de doce preceptos, uno de los cuales es la denominada “educación mundial”. Los preceptos son los siguientes: 1) la educación Zenjin, 2) el respeto de la individualidad, 3) el estudio por cuenta propia y la autonomía del alumno, 4) la educación de gran eficacia, 5) la educación entendida como erudición, 6) el respeto de la naturaleza, 7) la primacía de la “trinidad” (los niños, los padres y los maestros) en la educación, 8) la educación Rosaku (*Arbeitserziehung*), 9) la conciliación de opuestos, 10) recorrer una milla más y ser pionero en la vida, 11) la educación de 24 horas al día, denominada educación Juku³ y 12) la educación mundial.

Aunque, siendo japonés, la identidad cultural y el orgullo nacional eran en él sentimientos fuertes, Obara estaba en contra de toda forma de nacionalismo que pusiese trabas a la promoción del entendimiento internacional basado en el respeto mutuo entre naciones. Esta idea aparece ya en su obra temprana *Los problemas de pensamiento y la educación (Shisô Mondai to Kyôiku)* (1919), escrita poco después del final de la Primera Guerra Mundial. En este libro, Obara se muestra partidario de la iniciativa de paz de la recién establecida Liga de las Naciones, y sostiene que el mantenimiento de la solidaridad humana es la condición que más urge establecer para plasmar la paz. Obara no entendía la solidaridad humana en oposición al sentimiento de identidad nacional; al contrario, le parecía que una importante tarea de la educación era el desarrollo integral de la identidad nacional y la solidaridad intercultural. Esta integración sólo es posible gracias al poder de la cultura. En este sentido, la teoría de la educación de Obara podría denominarse “culturalismo”.

En el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO se lee una frase famosa: “por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.” El tenor de esta “solidaridad intelectual y moral” parece congruente con el concepto de culturalismo de Obara, que propugna la plasmación de la solidaridad humana cultivando distintos valores humanos sobre la base del respeto del patrimonio cultural del mundo entendido como la “casa propia” de cada uno de sus habitantes. Obara, que depositó grandes esperanzas en la Liga de

las Naciones como instrumento para establecer una paz basada en la solidaridad humana, debió sentir gran desilusión cuando estalló la Segunda Guerra Mundial. Acabada la guerra, mostró interés por las nuevas iniciativas de paz de las Naciones Unidas y la UNESCO. Como Presidente de la oficina en el Japón de la Liga Mundial de la Educación, aludía a la tarea de la educación como mecanismo de implantación mundial de la solidaridad por el bien común de la humanidad. A juzgar por la orientación básica de la educación Zenjin, la doctrina pedagógica de Obara y los principios de la Constitución de la UNESCO tienen mucho en común. Todo ciudadano del mundo provisto de conciencia puede y debe hoy en día aprovechar este legado para fomentar la solidaridad intelectual y cultural de la humanidad frente al terrorismo, los conflictos regionales y otros problemas de orden socioeconómico y pedagógico que se ciernen sobre la paz y el bienestar de nuestra aldea global.

Conclusión

Hemos podido observar que la teoría de la educación de Kuniyoshi Obara presenta cierta complejidad, pero su doctrina propugnaba fundamentalmente una educación humanista adaptada al mundo moderno que potenciase el libre y pleno desarrollo en cada individuo de una personalidad humana equilibrada. La educación Zenjin lleva la marca de su singularísima personalidad, pero ha ejercido una influencia profunda y duradera en la educación del Japón en general.

Es un hecho que Obara fue uno de los teóricos de la educación que más llegó a la audiencia lectora del Japón. Uno de los motivos es que su teoría adopta con respecto a las ideologías una especie de actitud neutral que no equivale a indiferencia. Como filósofo, Obara conocía a fondo las teorías filosóficas, las tradiciones religiosas y las ideologías políticas occidentales u orientales, antiguas o modernas, si bien no se identificaba con ninguna en sentido estricto. No obstante, tampoco las descartaba. Por el contrario, Obara detectaba en cualquier teoría filosófica e ideológica elementos que enriquecían la perspectiva humana. Lo mismo ocurría en el ámbito de la fe religiosa. Obara era cristiano ferviente, pero ni pertenecía a ninguna iglesia en concreto ni rechazaba la doctrina de otras religiones. En cambio, utilizaba las escrituras del Budismo, el Confucianismo y otras religiones como material didáctico apto para la educación religiosa y moral de los niños. Esta actitud sincretista o global se mantuvo en pie sin que el sistema teórico se viniera abajo porque Obara, situado a cierta distancia de cualquier corriente ideológica, consideraba cualquier teoría religiosa, filosófica e ideológica del pasado, por diverso que fuese el grado de afinidad que sintiera en cada caso, parte del patrimonio cultural común de la humanidad, que ha de aprovecharse de forma positiva en los centros de enseñanza para entender mejor los problemas fundamentales de la humanidad. Es fácil plantear críticas a esta postura, pero es innegable que, en gran medida gracias a su orientación global, la educación Zenjin de Obara ha servido de inspiración a numerosos profesores y personas

interesados en la problemática de la educación que han ideado prácticas docentes innovadoras.

En vista de la situación crítica en que se encuentra actualmente la educación oficial en el Japón, sobre todo como consecuencia del aumento de la violencia escolar, la delincuencia juvenil, la intimidación abusiva, los suicidios, el abandono y el ausentismo escolares, la desintegración de las aulas y distintos síndromes psicossomáticos que afectan a los niños, proponemos que se recupere la educación humanista con carácter urgente, pues esta situación crítica es a todas luces resultado de la ausencia del ideal del *Homo totus* (Zenjin) como objetivo último y concreto de los esfuerzos pedagógicos. En cuanto a la educación orientada al entendimiento internacional en el marco de la mundialización, parece que la actitud de Obara, que consideraba las religiones como patrimonio cultural común de la humanidad, abre perspectivas de inculcar la tolerancia intercultural en la mente de las personas, pues de ese modo surge la oportunidad filosófica de sintetizar las diferencias culturales y religiosas que provocan malentendidos y conflictos entre las culturas diversas.

Como es normal en una personalidad moderna, la teoría de Obara presenta muchos aspectos todavía pendientes de investigación. En adelante, nos incumbe la tarea de investigar las posibles consecuencias de la educación Zenjin para el establecimiento de una educación efectiva en pro de la paz encaminada al desarrollo de la nueva identidad planetaria de los niños como ciudadanos de un mundo que es de todos.

Notas

1. El autor desea expresar su agradecimiento a sus colegas, en particular al profesor Yoshiaki Obara, presidente de Tamagawa Gakuen, y al profesor Tetsunari Ishibashi, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Tamagawa, por el valioso apoyo prestado durante la redacción del presente artículo. También desea dar las gracias a Cecilia Braslavsky, directora de la Oficina Internacional de Educación, por la oportunidad de dar a conocer a Kuniyoshi Obara al público internacional.
2. En 1926, el centro de educación secundaria de Seijyo, que ofrecía siete años de instrucción, pasó a abarcar la totalidad del ciclo de educación secundaria, y la escuela de primer ciclo de educación secundaria de Seijyo se incorporó en este centro, que de ese modo pasó a formar parte de Seijyo Gakuen como escuela integrada en 1927.
3. La idea de la educación ininterrumpida (educación Juku) está íntimamente ligada a la tradición de la educación centrada en la personalidad tal como se practicó en escuelas privadas Juku, que estaban regentadas por juiciosos guerreros samuráis durante la época feudal Edo.

Bibliografía

- Obras de Kuniyoshi Obara* (en japonés).
Obara Kuniyoshi Zenshū [Obras completas de Kuniyoshi Obara]. Tokio: Tamagawa University Press, 1950-1978. (48 volúmenes.)
Obara Kuniyoshi Senshū [Obras selectas de Kuniyoshi Obara]. Tokio: Tamagawa University Press. 1980. (6 volúmenes.)

Las siguientes obras de Kuniyoshi Obara forman parte de las *Obras completas*. Los siguientes números figuran también en las *Obras selectas*: 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14 y 17.

1. *Kyôiku no Konpon Mondai to shite no Shûkyô* [La religión como problema fundamental de la educación]. Tokio: Shûsei-sha, 1919.
2. *Kekkon-ron* [Sobre el matrimonio]. Tokio: Idea-Shoin, 1919.
3. *Shisô Mondai to Kyôiku* [Los problemas de pensamiento y la educación]. Tokio: Shûsei-sha, 1919.
4. *Kyôiku Kaizô-ron* [Sobre la reforma de la enseñanza]. Tokio: Shûsei-sha, 1920.
5. *Shûshin Kyôju Kakushin-ron* [Ensayo sobre la revolución de la educación moral]. Tokio: Shûsei-sha, 1920.
6. *Dôtoku Kyôiku no Jissai* [La práctica de la educación moral]. Tokio: Shûsei-sha, 1921 (dos volúmenes.)
7. *Jiyû Kyôiku-ron* [Teoría de la educación humanista]. Tokio: Idea-Shoin, 1923.
8. *Gakkô-Geki-ron* [Ensayo sobre el arte dramático en las escuelas]. Tokio: Idea-Shoin, 1923.
9. *Kyôiku no Konpon Mondai to shite no Tetsugaku* [La filosofía como problema fundamental de la educación]. Tokio: Idea-Shoin, 1923.
10. *Risô no Gakkô* [La escuela ideal]. Tokio: Naigai-Shuppan-sha, 1924.
11. *Haha no tame no Kyôiku-gaku* [Pedagogía para madres]. Tokio: Idea-Shoin, 1925.
12. *Ijin no Haha* [La madre de los grandes hombres]. Tokio: Tamagawa Gakuen Press, 1930.
13. *Tamagawa Juku no Kyôiku* [La educación de la escuela de Tamagawa]. Tokio: Tamagawa Gakuen Press, 1931.
14. *Kyôiku Rikkoku-ron* [La educación como fundamento del Estado]. Tokio: Fukumura-Shoten, 1946.
15. *Sekai Kyôiku Angya* [Viajes formativos por todo el mundo]. Tokio: Tamagawa University Press, 1956.
16. *Dôtoku Kyôiku-ron* [Sobre la educación moral]. Tokio: Tamagawa University Press, 1957.
17. *Zenjin-Kyôiku-ron* [Teoría de la educación Zenjin]. Tokio: Tamagawa University Press, 1969.
18. *Shûkyô Kyôiku-ron* [Sobre la educación religiosa]. Tokio: Tamagawa University Press, 1972.
19. *Shidô* [Camino de profesores]. Tokio: Tamagawa University Press, 1974.

Biografías de Obara (en japonés)

Obara, K. *Obara Kuniyoshi Jiden – Yume-miru Hito* [El soñador: autobiografía de Kuniyoshi Obara]. Tokio: Tamagawa University Press, 1960.

Obara, K. *Kyôiku Ichiro* [Rumbo directo a la educación: autobiografía]. Tokio: Tamagawa University Press, 1980.

Minami-Nippon Shimbun, (comp.). *Kyôiku to waga Shôgai* [La educación y mi vida]. Tokio: Tamagawa University Press, 1977.

Yamazaki, R. *Ima Yomigaeru Zenjin- Kyôiku – Obara Kuniyoshi* [La recuperación de la educación Zenjin: Kuniyoshi Obara]. Tokio: The Kyoiku Newspaper Co., 2001.

Obras sobre Obara

Ajisaka, T. *Education by Dr. Obara* [La educación según el Dr. Obara]. Tokio: Tamagawa University Press, 1960.

Ishibashi, T. *Obara Kuniyoshi ni okeru Gutaiteki Zenjin-zô no Hensen Shiron* [Ensayo sobre el cambio del concepto concreto de Zenjin de Kuniyoshi Obara]. *En*: Obara, T. (comp.).

- Zenjin-Kyôiku no Tegakari* [Aspectos de la educación Zenjin], págs. 70-76. Tokio: Tamagawa University Press, 1985.
- Ishibashi, T., *et al.* *Zenjin Kyôiku Tsûron* [Perspectivas de la educación del hombre integral, III, IV]. Tokio: Tamagawa University, Departamento de Educación por Correspondencia, 1989.
- Ishida, S. *Tamagawa-Gakuen: Zenjin-Kyôiku – Yume e no Chôsen* [Tamagawa-Gakuen: la educación Zenjin, un sueño frente a un desafío]. Tokio: Nikkei Custom Publishing Center, 2002.
- Mitsui, Z., *et al.* *Zenjin Kyôiku Tsûron* [Perspectivas de la educación del hombre integral, I, II]. Tokio: Tamagawa University, Departamento de Educación por Correspondencia, 1988.
- Mitsui, Z. *Zenjin Kyôiku ni okeru Zenjin-kan ni tsuite* [Sobre el concepto del “hombre integral” en la educación Zenjin]. *Boletín de la Escuela de Humanidades* (Tokio), 1994.
- Mitsui, Z. *Zenjin Kyôiku ni okeru Kosei-Sonchô ni tsuite* [Sobre el respeto de la individualidad en la educación Zenjin]. *Boletín de la Escuela de Humanidades* (Tokio), 1994.
- Obara, T. (comp.). *Zenjin-Kyôiku no Tegakari* [Aspectos de la educación Zenjin]. Tokio: Tamagawa University Press, 1985.
- Obara, T. (comp.). *Tamagawa Kyôiku* [La educación en Tamagawa]. Tokio: Tamagawa University Press, 1993.
- Yonayama, H. *Dr. Kuniyoshi Obara und sein Lebenswerk “Tamagawa-gakuen”* [El Sr. Kuniyoshi Obara y la obra de su vida: la “Tamagawa-gakuen”]. Tokio: Tamagawagakuen Academy-Education Institute, 1988.
- Yoneyama, H. *Zenjin Kyôiku Tsûron* [Perspectivas de la educación del hombre integral, III]. Tokio: Tamagawa University, Departamento de Educación por Correspondencia, 1989.
- Yoneyama, H. *et al.*, (comp.). *S. Kyôshi-ron* [Sobre el profesor]. Tokio: Tamagawa University Press, 2001.

Obras traducidas o editadas por Obara

- Pestalozzi Zenshû* [Obras completas de Pestalozzi]. Tokio: Idea-Shoin, 1928.
- Jidô Hyakka Dai-Jiten* [Enciclopedia infantil]. Tokio: Tamagawa Gakuen Press, 1932-1934 (30 volúmenes).
- Gakushû Hyakka Dai-Jiten* [Gran Enciclopedia del Aprendizaje]. Tokio: Seibundo-Shinkosha, 1950-1951 (32 volúmenes).
- Tamagawa Kodomo Hyakka* [Enciclopedia infantil Tamagawa]. Tokio: Seibundo-Shinkosha, 1951-1960 (100 volúmenes).
- Tamagawa Hyakka Dai-Jiten* [Enciclopedia Tamagawa]. Tokio: Seibundo-Shinkosha, 1959-1963 (31 volúmenes).
- Reiwa Dai-Zenshû* [Episodios y anécdotas reunidos]. Tokio: Tamagawa University Press, 1960.
- Tamagawa Yôji Kyôiku Handbook* [Manual Tamagawa de educación en la primera infancia]. Tokio: Tamagawa University Press, 1974-1975 (4 volúmenes).
- Tamagawa Katei Kyôiku* [Manual Tamagawa de educación familiar]. Tokio: Tamagawa University Press, 1979 (5 volúmenes).
- Flöbel Zenshû* [Obras completas de Fröbel]. Editado y traducido por Kuniyoshi Obara y Masako Shôji. Tokio: Tamagawa University Press, 1976-1981 (5 volúmenes).

