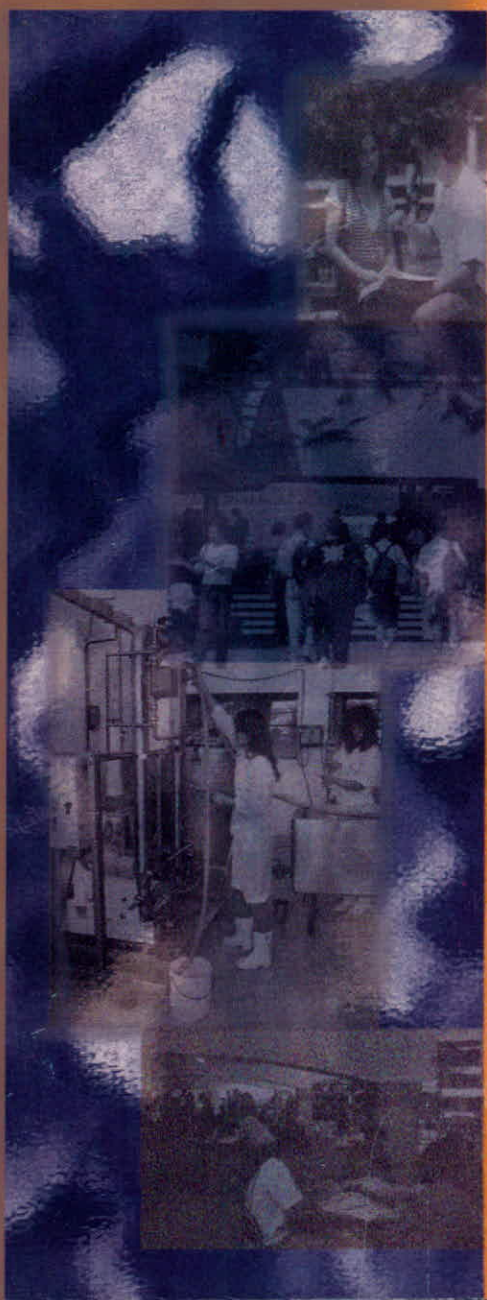


# Educación y superior sociedad

Vol. 10, nº2, 1999



Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe  
**IESALC / UNESCO**

### **Director:**

Francisco López Segrera, Director a.i. IESALC/UNESCO

### **Editor:**

José Silvio, Coordinador del Programa, IESALC-UNESCO

### **Comité Asesor:**

Jorge Brovetto, Rector de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

José Joaquín Brunner, Ministro de la Secretaría de la Presidencia, Santiago, Chile.

Marco Antonio R. Dias, Director de la División de Educación Superior, UNESCO, París.

Miguel Angel Escotet, Director de Estudios de Postgrado, Centro para el Desarrollo de la Educación, Florida International University, Miami, Florida.

Ruth Lerner de Almeida, ex-Embajadora de Venezuela ante la UNESCO, Caracas, Venezuela.

Gustavo López, ex-Director del CRESALC, Director EPD, UNESCO, París.

José Seixas Lourenço, Presidente, Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), Brasilia, Brasil.

Luis Enrique Orozco, Vice-Rector Académico, Universidad de Los Andes, Santafé de Bogotá, Colombia.

Enrique Oteiza, ex-Director del CRESALC, Buenos Aires, Argentina.

Antonio Pasquali, ex-Director del CRESALC, Caracas, Venezuela.

Augusto Ramírez Ocampo, Consejero Especial del Director General de la UNESCO, Bogotá, Colombia.

Marcia Rivera, Consejera Especial del Director General de la UNESCO, San Juan, Puerto Rico.

Juan Carlos Tedesco, ex-Director del CRESALC, Director, International Bureau of Education, UNESCO, Ginebra.

Carlos Tünnermann Bernheim, Consejero Especial del Director General de la UNESCO, Managua, Nicaragua.

Hebe Vessuri, Jefe, Departamento de Estudio de la Ciencia, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

### **Comité Editorial**

Nicolás Bianco, Director, Instituto de Inmunología, Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Angel Díaz Barriga, Director del Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México.

Axel Didriksson, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Carmen García-Guadilla, Profesora Asociada, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Fabián González, Director del Programa Reforma y Utopía, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Víctor Guédez, Asesor, Centro Internacional de Educación y Desarrollo CIED, Universidad Simón Bolívar, Sartanejas, Caracas, Venezuela.

Daniel Levy, Profesor, Depto. de Administración y Política Educativa, Universidad Estatal de Nueva York, Albany, N.Y., E.U.A.

Carlos A. Marquis, Asesor, Secretaría de Política Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina.

Elvira Martín, Directora, CEPES, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Heinz Sonntag, Director, Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Jacques Velloso, Profesor Universidad de Brasilia, Brasil.

### **Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe**

**Dirección:** Edf. Asovincar, Av. Los Chorros cruce con Calle Acueducto, Altos de Sebucán. **Dirección Postal:**

Apartado Postal 68.394 Caracas, Venezuela. Teléfonos: (58.2) 286.07.21 / 286.05.55 / 286.07.58. Fax.: (58.2) 286.03.26 Correo electrónico: jsilvio@unesco.org.ve

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

Las denominaciones empleadas en *Educación Superior y Sociedad* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de la 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 pueden reproducir y traducir los textos publicados (excepto cuando esté reservado el derecho de reproducción o de traducción) siempre que se indique el autor y la fuente.

### **Diagramación, montaje e impresión:**

Servicio de Artes Gráficas y Publicaciones IESALC/UNESCO

**Depósito Legal:** ISSN: 0798-1228

## Indice

3. Editorial  
*Carlos Tünnermann Bernheim*
5. Presentación  
*Francisco López Segrera*
9. Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI  
*Houssine Dridi / Manuel Crespo*
29. La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias  
*Alma Herrera / Axel Didriksson*
53. Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia. Potencialidad y restricciones en Latinoamérica  
*Miguel Casas Armengol*
73. A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação  
*María Amelia Sabbag Zainko*
81. Teoría e prática pedagógica na educação superior: o uso da replicação na pesquisa aplicada  
*Paulo R. Alcantara*
95. El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo  
*Carlos Tünnermann Bernheim*
111. Perfiles éticos normativos del derecho humano a la paz  
*Asdrúbal Aguiar*
155. El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos  
*Pablo Daniel Vain*





## Editorial

---

### *La universidad frente al cambio*

El nacimiento mismo de las universidades, que ahora tenemos el reto de reinventar, se produjo en un momento de cambio, de transición milenaria que, guardando las diferencias, no deja de presentar algunas similitudes con lo que actualmente sucede. Recordemos que las universidades fueron el fruto de un largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval. «Las universidades, como las catedrales y los parlamentos, nos enseña Haskins, son un producto de la Edad Media Europea». Ellas brotaron de la atmósfera socioeconómica y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII.

Nacidas en los primeros siglos del presente milenio, las universidades se aprestan a ingresar en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis y en el contexto de un mundo y de una ciencia sujetos a profundas transformaciones. La crisis debemos asumirla como signo de vida y de ineludible necesidad de cambios, a fin de ajustar el cometido de la Universidad a los nuevos requerimientos, desde luego que la vigencia de la casi milenaria institución en el próximo siglo dependerá de su capacidad de responder a los nuevos retos. Con todo, es preciso reconocer, con Henri Janne, que «la Universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio».

La vocación de cambio implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora en términos generales. La educación superior de cara al siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma constante de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que implica asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. La predisposición a la flexibilidad es rica en consecuencias académicas. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor, harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente. En suma, de proyectos de desarrollo humano sostenible.

En vísperas del siglo XXI, las Universidades y las instituciones de educación superior, en general, deberían transformarse en centros de educación permanente. Asumir este reto implicaría para ellas una serie de transformaciones en su organización académica y métodos de trabajo. Pero, al actuar como centros de formación y actualización permanente del conocimiento, la persona humana sería el núcleo de sus preocupaciones y la justificación de su quehacer, lo que equivaldría a decir que un nuevo humanismo encontraría albergue en la antigua Academia.

La perspectiva de la educación permanente implica también el acceso a la educación superior de un nuevo segmento de la población; el que se encuentra en la llamada «tercera edad» para la cual las instituciones tendrán que ofrecer toda una gama de oportunidades educativas, que van desde el ingreso a las carreras (la llamada «Segunda oportunidad académica»), hasta cursos libres, cursos de actualización, reciclaje, postgrados, educación continua, etc...

En la educación superior del siglo XXI deberá darse una gran diversificación de la oferta de oportunidades educativas. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado, de suerte que se contemplen interrelaciones entre las distintas modalidades y vinculaciones muy claras con el mundo del trabajo, así como posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios.

El criterio de diversidad deberá también aplicarse a la diversificación de las formas de financiación de la educación superior, procurando una creciente participación del sector privado en el financiamiento global de la educación superior, sea ésta pública o privada. Para ello se requiere una más estrecha y fructífera relación entre las Universidades y el sector productivo.

Si el conocimiento está llamado a jugar un rol central en el paradigma productivo de la sociedad del Tercer Milenio, la educación superior, por ende, jugará un papel clave para promover la capacidad de innovación y creatividad. Un adecuado equilibrio entre la formación general y la especializada será indispensable, así como el énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de instrucción o de enseñanza.

## Presentación

---

Este número comprende varios ensayos estrechamente relacionados con las transformaciones que las instituciones de educación superior necesitan introducir en su quehacer para responder a los desafíos que les plantean los cambios que se están dando en la sociedad contemporánea, caracterizada por el papel clave que el conocimiento y la información desempeñan en el nuevo paradigma productivo.

*Manuel Crespo*, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal, en asociación con Houssine Dridi, analiza en su artículo *Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI*, los retos a que antes nos referimos y que conducen a repensar la misión misma de las universidades y sus funciones, la necesidad de diseñar nuevas estrategias para su gobierno y gestión, que incorporen las más modernas prácticas administrativas, sin excluir el impacto que en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Los cambios también obligan a estructurar una nueva y más promisorio relación entre la universidad y su entorno regional, nacional y local, así como con el sector productivo. Frente a tal problemática, el artículo dedica especial atención a la posición de la universidad frente al cambio y el nuevo sentido que adquiere el concepto de autonomía frente a las presiones que se ejercen sobre la comunidad académica, entre ellas la disponibilidad de recursos financieros, que desde luego que debe competir con otros sectores sociales para tener acceso a ellos. Reconociendo la complejidad y diversidad de los desafíos, los autores concluyen reconociendo que el reto más trascendente radica en responder adecuadamente a los desafíos y, a la vez, a preservar la noble herencia de las universidades. "El mayor desafío es aquel, sostienen los autores, que le permitirá a la universidad el no ser sobrepasada por la realidad y el tener los medios para anticipar el futuro."

En la misma línea de desentrañar los retos del nuevo siglo, *Alma Herrera y Axel Didriksson*, profesores de la UNAM de México, los examinan con especial referencia a la construcción del currículum. Como se sabe, no existe transformación ni reforma universitaria auténtica si ella no se plasma en el diseño curricular. En su artículo "*La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencia*," los aludidos profesores señalan que tanto el nuevo rol del conocimiento en la sociedad contemporánea como el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, transforman el eje de articulación de la vida académica que pasa de la enseñanza orientada a la transmisión del conocimiento por parte de un

docente, al aprendizaje de carácter autodidacta, basado en el dominio crítico de las nuevas tecnologías que conecta a las universidades con los medios internacionales de conocimiento y con los bancos de información de todo el mundo. Partiendo del nuevo paradigma proclamado por la UNESCO para la formación universitaria, que propugna por una formación integral y permanente, los autores ponen de relieve la necesidad de revisar la construcción del pensum de todas las carreras y disciplinas de nivel superior, de suerte que se propicie la adquisición de competencias metodológicas, en un marco de reflexión humanista, y se formen profesionales capaces de abstraer globalmente los procesos con los que trabajan y tengan, además, los rasgos siguientes: capacidad para trabajar con datos formalizados, dominio de procesos administrativos, pensamiento anticipatorio, capacidad del diálogo en todos los niveles de la organización, y conducción estratégica de la producción en grupos sociales y las instituciones. Los autores sugieren sobre la base de este elemento, diseñar un "Sistema Modular Básico" que comprenda un Área Básica de Información, Formación y Aprendizaje (50% del currículum diseñado a partir de conocimientos socialmente útiles, en el momento actual, y 50% a partir del fomento de un esquema de aprender a aprender). Los años que están por venir representan la posibilidad de que la educación superior inicie la transición hacia la consolidación de nuevos esquemas de formación universitaria -dicen los autores- e incorpore los recursos tecnológicos actuales, pero sin olvidar "que una universidad inteligente no es aquella que tiene la mejor infraestructura virtual, sino aquella que potencia la creatividad humana."

El profesor venezolano *Miguel Casas Armengol*, examina más detenidamente el papel de las nuevas tecnologías en su ensayo "*Tendencias actuales e innovaciones en la Educación Superior a Distancia. Potencialidad y Restricciones en América Latina.*" Una sociedad informatizada exige -afirma el profesor Casas Armengol- que sus universidades investiguen las implicaciones de este cambio tan radical y modifique sustancialmente sus estructuras y los enfoques curriculares para formar a los intelectuales, profesionales y líderes que deberán dirigir y actuar en esta sociedad tan diferente". En los procesos de aprendizaje es donde más puede impactar la nueva tecnología y conducir a un cambio profundo de las tradicionales prácticas educativas. Un campo donde ese impacto más se hace sentir y que es, a la vez, el más promisorio, es el de la educación superior a distancia, tan necesaria para responder a la creciente demanda de servicios educativos de ese nivel, cuya evolución y posibilidades analiza el autor con gran dominio del tema, siguiéndole la pista a su apasionante desarrollo desde la Universidad a distancia hasta la "Universidad Virtual".

La profesora de la Pontificia Universidad Católica de Paraná, *María Amelia Sabbag Zainco*, a su vez, centra sus reflexiones sobre "*La gestión de la enseñanza superior y los desafíos de la sociedad del conocimiento, la información y la educación.*" Acertadamente nos dice que la libertad académica, la objetividad, el vigor intelectual e investigación prospectiva son elementos fundamentales del proceso de cambio que está ocurriendo en la educación superior, en buena parte estimulado por

la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que convocó la UNESCO en octubre de 1998 y su amplio proceso preparatorio, que tuvo la virtud de reanimar el debate internacional sobre el rol estratégico de la enseñanza superior.

El también profesor de la Universidad Católica de Paraná, *Paulo R. Alcántara*, aporta a este número un interesante artículo sobre *“Teoría y práctica pedagógica en la educación superior: el uso de la replicación en la investigación aplicada”*, señalando cómo esta metodología contribuye a una mejor formación pedagógica de los estudiantes y a la vez los prepara para responder más adecuadamente a las cambiantes demandas de la sociedad actual. “

*Carlos Tünnermann Bernheim*, Asesor Principal del IESALC, enfatiza en su artículo *“El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo”*, sobre lo que podríamos denominar la axiología universitaria, es decir, los valores que deben inspirar el trabajo de las instituciones de educación superior. Tras de hacer una revisión de las funciones tradicionales de la Universidad, desde el célebre tríptico misional enunciado por Ortega y Gasset (docencia, investigación y difusión), el autor siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, pasa revista a los nuevos cometidos de las universidades (función social, función crítica y función prospectiva) y enfatiza sobre el compromiso que ellas tienen con la promoción de una Cultura de Paz, proclamada por la UNESCO y las Naciones Unidas como el paradigma de convivencia del siglo XXI.

En el siguiente artículo, el *Dr. Asdrúbal Aguiar*, catedrático universitario y especialista en Derecho Internacional, nos brinda un erudito estudio sobre los *“Perfiles éticos y normativos del Derecho Humano a la Paz”* y, en particular, a la evolución del concepto de derecho a la paz y el renovado impulso que recibió de parte de la UNESCO, en el sentido de proclamar como un derecho humano de tercera generación, el “derecho humano a la paz.” El autor reseña, desde una perspectiva crítica, los debates que al respecto tuvieron lugar en el seno de la Consulta Internacional de Expertos Gubernamentales, encargada de examinar el Proyecto de Declaración Mundial sobre el Derecho Humano a la Paz.

Finalmente, forma también parte de este número, el trabajo del profesor *Pablo Daniel Vain*, de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina, sobre *“El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos.”* El Diario Académico personal es propuesto por el profesor Vain como una herramienta pedagógica, una inserción curricular, para superar la tensión que suele darse entre teoría y práctica en la enseñanza de grado y pregrado y contribuir así a generar en los docentes capacidades que les permitan asumir los desafíos que surgen de escenarios cada vez más cambiantes.





# Las actuales tendencias de cambio en las universidades frente al siglo XXI

Houssine Dridi

Manuel Crespo

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

---

## Resumen

*Al final de este siglo, la universidad está confrontada a dificultades, perturbaciones y a veces a crisis, que no puede llegar a dominar con las herramientas y medios que dispone. La universidad está confrontada a cambios rápidos y sostenidos debidos al progreso científico y tecnológico. Ésta se encuentra obligada a hacer frente a cambios que la afectan en lo interno, y a encontrar soluciones a los nuevos desafíos presentados en el sector económico y en el conjunto de la sociedad. Este artículo describe las actuales tendencias de cambio y examina los importantes desafíos que obligan a la universidad a repensar, por un lado, su misión y sus funciones y, por otro, a desarrollar estrategias en cuanto a su gobierno y gestión, a la regionalización, la integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y a las relaciones con el sector privado. Estos cambios complican la situación y el rol de la universidad y hacen difícil el análisis y el aporte de soluciones. A fin de crear nuevos enfoques e instrumentos organizacionales adecuados, la universidad debe ser autónoma, muy dinámica e innovadora. Pero los cambios que la afectarán no van necesariamente en el sentido de la autonomía. La universidad vive bajo el peso de una sobrecarga de demandas económicas, tecnológicas, sociales, políticas y culturales. En esa situación incierta, imprevisible y a veces dicotómica, ¿qué visión deben tener los responsables y qué respuestas intenta dar la universidad?.*

## Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR-CAMBIO; ENSEÑANZA SUPERIOR-UNIVERSIDADES; ENSEÑANZA SUPERIOR-CRISIS DE LA UNIVERSIDAD

## Introducción

La educación, después de los últimos veinte años, juega un rol de primer plano, notablemente en un contexto de apertura de mercados, de mundialización y en el advenimiento de una sociedad del saber. También se admite, según un cierto consenso, que ésta representa una de las llaves de entrada al siglo XXI (Delors, 1996; CSE, 1992 y 1994; Diez-Hochleitner, 1997; Banca Mundial, 1998a; UNESCO, 1998). En la óptica de una sociedad basada sobre el saber, ciertas dimensiones se vuelven importantes. Por una parte, la competencia y el deseo de una mayor dinámica tecnológica se manifiestan como un logro, y por otra, la educación a lo largo de toda la vida aparece como algo ineludible con sus "logros de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio" (Delors, 1996). Estas dimensiones subentienden una formación permanente accesible a toda persona, la renovación y el progreso de la educación a todos los niveles, así como el desarrollo de la enseñanza, particularmente la superior, por intermedio de las cooperación internacional. He ahí la razón por la cual ella está en el centro de la prioridades de la sociedad, especialmente en las sociedades industrializadas. Ciertas sociedades en desarrollo pueden pretender la existencia de una cierta formación permanente, pero frecuentemente ésta no se encuentra al alcance de todos.

En ese contexto, el sector universitario se encuentra en primer plano para responder a las exigencias y desafíos de una sociedad en constante cambio. Clark (1998) precisa que "todas las universidades se encuentran confrontadas a un creciente abismo entre la demanda y su capacidad de respuesta: demanda de acceso, necesidades del mercado de empleo, grandes expectativas por parte del gobierno y la industria". Los cambios son rápidos, sostenidos por el progreso científico y tecnológico que modelan las formas de la actividad económica y social. La universidad debe entonces, por una parte, hacer frente a los cambios que la afectan en lo interno y, por otra, aportar las soluciones a las nuevas formas de la actividad económica, tecnológica, social, política y cultural. Estas dimensiones subentienden los nuevos desafíos que hay que afrontar y que obligan a la universidad, además de repensar sus funciones, su misión e incluso sus finalidades, a adaptarse y desarrollar las estrategias relacionadas con su gobierno, con la regionalización, la integración de las nuevas tecnologías de información y de comunicación (NTIC), y las relaciones con la industria. Sin embargo, los cambios han afectado a la universidad a lo largo de toda su evolución.

## La evolución de la universidad

La noción de universidad o de formación superior, remonta a la época de la civilización griega. Ya en ese entonces, es posible encontrar huellas de una oposición entre las ciencias puras y las ciencias aplicadas. Platón defendía la idea de una ciencia desinteresada y se oponía a la de una ciencia técnica "como la de la

ingeniería militar y la construcción de máquinas" (Harayama, 1997). Aristóteles, por su parte, se oponía a la idea de la educación con fines profesionales.

Las primeras universidades europeas, principalmente las de Bolonia, París y Oxford, datan de la Edad Media. Las universidades del mundo árabe remontan aproximadamente a la misma época (OCDE, 1998). En América Latina, las primeras universidades aparecieron en el siglo XVI (Santo Domingo, Lima, México). En la edad media, es la "ciencia cristiana" la que ocupa el lugar preponderante en las universidades europeas. Varias de esas universidades fueron fundadas por las autoridades religiosas. Dos eran los objetivos principales que presidían la puesta en marcha de ese tipo de universidad: a) formar a los defensores de la fe católica; b) formar a los que irían a asumir las funciones de Estado. Así, la universidad "contribuyó a la formación de una clase de élite", (Harayama 1997). La mayoría de las universidades de América Latina fueron por largo tiempo instituciones eclesiásticas. Morin precisa a ese nivel que "la universidad [de América Latina] dependió durante un largo tiempo de poderes externos, con un título que la definía como real y pontificia"<sup>1</sup>. Otras universidades eran en un principio, un lugar para los eruditos que deseaban recibir una enseñanza que iba más allá de la dispensada por las instituciones que estaban bajo la tutela religiosa. De manera general, las principales materias enseñadas durante siglos fueron las humanidades, la jurisprudencia y la teología (OCDE, 1998).

El desarrollo del comercio en el siglo XV, orienta la función y la misión de la universidad hacia la profesionalización, respondiendo de esa manera a las exigencias de la sociedad. En el siglo XVI, se conocen varias formas de enseñanza superior que se mantienen hasta hoy en día. En el correr del siglo XVII, las ciencias puras toman un lugar importante. Es a partir de ahí que la universidad se transforma en un lugar de encuentro, de correspondencia y de confrontación de científicos (Harayama, 1997). La ciencia estaba considerada al servicio del Estado y, en consecuencia, al servicio del bienestar social; de ahí la legitimidad de subvencionar las universidades por el Estado. Por otro lado, los americanos formados en las universidades europeas permitieron la creación de la "graduate school" basada en la investigación y el aprendizaje de alto nivel.

En el siglo XX, particularmente en las últimas décadas, varias corrientes han puesto el acento en la contribución de la enseñanza al desarrollo de la inteligencia de un individuo y a su capacidad de juicio para su realización personal. Otras corrientes conciben, por un lado, la universidad en la contribución que ésta realiza al desarrollo personal por intermedio de la enseñanza de una cultura general, tal como ya la concebía Newman a fines del siglo XIX (Newman, 1968), es decir que la filosofía sirve de base a la literatura y a la ciencia y, por otro lado, en su misión de transmisión de conocimientos. De hecho, a lo largo de toda su historia, la universidad ha tenido que hacer frente a múltiples orientaciones y cambios frecuentes que seguían de cerca la evolución de la sociedad.

*“La universidad se transformó con el correr de los siglos, pero fue Wilhelm Humboldt quien le dio a la universidad europea clásica y a su concepto de enseñanza, basado en la investigación y en una educación humanista global, una forma institucional con la creación, en 1810, de la universidad de Berlín, modelo que aún en la actualidad ejerce una cierta influencia”*  
(OCDE, 1998)

## La noción de cambio

El cambio es un proceso frecuentemente complejo que afecta una parte o el conjunto del sector universitario, por la modificación de diversos elementos de la estructura y de las estrategias en la toma de decisiones. El cambio busca tanto la adaptación a un ambiente inestable, agitado y cambiante, como el desarrollo para responder a las nuevas necesidades, expectativas y demandas de parte de la sociedad, sean éstas económicas, tecnológicas, sociales o culturales. El cambio busca constantemente el logro de un objetivo de eficacia. Brassard (1997) remarca que la estrategia de cambio debe ser definida en función de las características específicas de la situación de cambio, de las de la configuración organizacional y particularmente de la de los actores comprometidos en el cambio, de las fases del cambio y finalmente del o los agentes de cambio. Para Clark (1998), el cambio se debe a las presiones del ambiente universitario y en forma especial a la sobrecarga de demandas.

En un contexto de cambio y de aceleración del progreso tecnológico, el cambio implica la gestión de la complejidad, de la incertidumbre y de lo imprevisible. Como lo afirma Guy Neave<sup>2</sup>, la universidad del futuro es compleja y no hay nada más azaroso que predecir lo que ocurrirá con ella en los años a venir. Burton Clark<sup>3</sup> piensa que la universidad no podrá seguir contando con un período de estabilidad y tendrá que hacer frente a cambios acelerados, permanentes y continuos. La universidad se encuentra forzada a desarrollar estrategias al mismo tiempo que responde a las exigencias de cambio. Ocurre entonces, que las decisiones acarrear consecuencias y que es difícil de prever los efectos a mediano y largo plazo. Por otra parte, la universidad no tiene una larga tradición en la gestión de cambio. Por un largo tiempo, ella ha estado establecida sobre un modelo en el que los contornos estaban muy bien definidos y aceptados. Ésta debe integrar nuevos instrumentos que le permitan realizar las reformas con una cierta eficacia. Ella se encuentra en el centro de un dilema: ¿Cómo administrar los ajustes necesarios, a corto plazo, llevando al mismo tiempo las orientaciones y reformas que tienen repercusiones o consecuencias a mediano y largo plazo?, ¿cómo administrar las restricciones presupuestarias que le son impuestas e integrar las nuevas tecnolo-



gías de la información y de la comunicación?, ¿cómo asegurar la masificación manteniendo, al mismo tiempo, los niveles académicos tradicionales? (Harayama, 1997), ¿cómo integrar la innovación a varios niveles y hacer más y mejor con menos recursos financieros?. En realidad, la universidad está confrontada a una separación creciente entre las demandas y su capacidad de respuesta (Clark, 1998).

La dificultad de tener éxito en el cambio, vendría del hecho que los instrumentos no son siempre adaptados, que la diversidad de discursos y de orientaciones es compleja, que el carácter específico de cambio es más o menos bien definido cuando se trata de autoridades de tutela (gobiernos, regiones, colectividades) o de establecimientos universitarios. Los cambios son rápidos y las estrategias son numerosas. Frecuentemente, un cambio aún no termina de llevarse a cabo, cuando nuevos cambios hacen su aparición.

## **Las actuales tendencias de cambio en el sector universitario.**

El medio universitario debe confrontarse con las inquietudes y, sobre todo, las críticas procedentes de los actores internos y externos interesados en la universidad (cuerpo de profesores, sector privado, colectividades locales y regionales), en donde se denuncia el despilfarro, los privilegios, la falta de planificación, la ausencia de políticas y de líneas directivas. También, se habla cada vez más de turbulencias, de crisis de identidad, de cambio, en resumen, del surgimiento de un nuevo tipo de universidad ( Neave, 1992; Freitag, 1995; Clark, 1995; Gibbons, 1995; Goedegebuure y Meek, 1997; Harayama, 1997; Santos, Heitor y Caraça, 1998). Más importante aún, las críticas apuntan a la aparición del modelo neoliberal que "mercantiliza" la producción universitaria y proponen en contrapartida, un modelo de universidad ligado a valores fundamentales adaptados al contexto actual, tomando en cuenta la gestión de la diversidad en la medida en que irreductiblemente, la universidad se encuentra de ahora en adelante en un ambiente multicultural que toca tanto a los países desarrollados como a los que están en vías de desarrollo (Bertrand y Busugutsala, 1995; Brown et Ratcliff, 1998, Nassar, 1998, Woitrin, 1998).

Esta situación conduce al medio universitario a elegir alternativas y tomar decisiones para sacar a la universidad de su crisis endémica y hacerla evolucionar hacia nuevas disposiciones. El cambio se vuelve una exigencia actual que la universidad, como otros niveles de educación, no puede ignorar. Los países miembros de la OCDE reconocen la insatisfacción creciente alrededor de la universidad, pero todos adoptan soluciones diferentes y nacionalistas. Esta posición complica la situación y hace difícil el análisis y el aporte de soluciones.

El examen minucioso de las actuales tendencias de cambio, resalta la influencia ejercida sobre varios planos: político, económico, tecnológico, social, educativo y demográfico. Esta perspectiva de cambio permite ver las zonas inciertas y dar una imagen más precisa de evoluciones ulteriores. Harayama (1997), en una revista de literatura sobre la enseñanza superior, identificó dos tendencias mayores de cambio, el cambio del público, a nivel cuantitativo y cualitativo, y la intensificación de los vínculos con el sector económico. Otros cambios importantes ocurren en el seno mismo del medio universitario: se deberá, al mismo tiempo, asegurar el gobierno con recursos financieros reducidos haciendo frente en algunos casos a la masificación, descentralizar para responder a una exigencia de regionalización, diversificar las actividades como condición de integración del cambio y de supervivencia; asegurar su rol de lugar de aprendizaje, de reciclaje y de alternancia, es decir, proporcionar una formación permanente y una actualización de conocimientos, poniendo a disposición las nuevas tecnologías como instrumento prometedor para una formación abierta y a distancia.

En definitiva, la universidad está confrontada a corrientes contradictorias: administrar la austeridad<sup>4</sup> y las dificultades a corto plazo, elaborando al mismo tiempo un enfoque a largo término para lograr las reformas y hacer frente a los cambios rápidos que, en su gran mayoría, son impuestos por la actividad económica. Asegurando su principal misión, que consiste de manera esquemática en transmitir y producir el conocimiento, la universidad busca su autonomía y debe participar en la "reconciliación" y la cohesión social. En consecuencia, la universidad está al centro de numerosas y diversas demandas y expectativas. Constantemente, los debates se centran sobre las funciones y la misión, incluso cuando el problema no se relaciona con esos aspectos.

Las demandas y expectativas de la sociedad civil, así como los importantes desafíos de orden económico y tecnológico, obligan a la universidad a repensar, por un lado, su misión y sus funciones y, por otro, a desarrollar constantemente las estrategias concernientes a su gobierno y gestión, la regionalización, la integración de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, las relaciones con el sector privado. Estas cuatro últimas tendencias, son también reñidas por la OCDE (1998), que las califica como tendencias de peso.

## Misión y funciones de la universidad

La universidad tiene un rol de motor en el desarrollo económico y es el vínculo por excelencia de la formación continua. Ella es el lugar de la transmisión de conocimientos y de producción del saber: del "saber científico". El rol de la universidad se amplía en la medida en que la sociedad se vuelve tributaria del saber y que ese saber se hace más complejo. Ella juega aún, un rol primordial de

iniciadora, incitadora y de laboratorio para todos los niveles de enseñanza y de educación a través de la formación de profesores. La integración de las nuevas tecnologías, el progreso tecnológico y las necesidades en innovación, exigen y exigirán una calificación de alto nivel y una actualización de las competencias. Al interior de la universidad, la innovación corre el riesgo de volverse un modo de funcionamiento solicitado por los diversos actores. La innovación parece cubrir no solamente los objetivos indeseables tales como la masificación, el rendimiento y la eficacia, sino también, la idea de un nuevo impulso, la ingeniosidad, la vitalidad, la voluntad y la imaginación (Cros, 1998). Las funciones y la misión de la universidad serían entonces reunidas alrededor de esta modalidad, la innovación, que es a la vez un modo de razonamiento y un modo estratégico (Crozier y Friedberg, 1977).

Con la llegada de las nuevas tecnologías y la sociedad del saber, las funciones, como por ejemplo la misión de la universidad, fueron modificadas. De ahora en adelante éstas estarán estrechamente relacionadas con la economía. He ahí la razón de una distinción entre la investigación fundamental y la investigación aplicada. Las investigaciones son consideradas en relación a las soluciones llevadas a la práctica, las aplicaciones industriales y las consecuencias directas en el medio sociocultural. El impacto de este compromiso confronta la universidad a nuevos desafíos, sostenidos por las crecientes necesidades de la industria y del sector económico, en cuanto a los conocimientos necesarios para sostener la competencia en el dominio de la investigación científica llevada a escala internacional. Otros sectores económicos se implicaron en la investigación basada sobre el desarrollo tecnológico, colectividades, regiones y, sobre todo, las empresas privadas.

La enseñanza superior en su conjunto está considerada actualmente como el motor de la organización de las sociedades desarrolladas e igualmente, siendo allí una necesidad, en los países en vías de desarrollo. La transformación del sector universitario está influenciada directamente por las transformaciones que se operan en los otros sectores de la sociedad. En el actual contexto de apertura de los mercados y de su corolario, la mundialización, el discurso actual sobre la enseñanza superior está caracterizado por la racionalidad económica. El discurso económico es dominante en comparación a aquellos del ámbito social, político o cultural. El sector universitario tiene el rol de formar un personal altamente calificado, de estar a la punta de la innovación tecnológica para facilitar la reestructuración industrial y asegurar, a través de su misión de investigación, el flujo permanente de transferencias tecnológicas hacia lo local, regional y nacional. Esta actividad permitiría satisfacer las demandas de las organizaciones que deben afrontar la competencia mundial que se realiza hoy en día sobre todos los terrenos, incluso sobre el terreno local. Estas tendencias no cesan de extender las funciones e incluso la misión de las universidades para adaptarse a las nuevas necesidades (Crespo, 1997).

Si la misión universitaria se resumía o estaba contenida, hasta hoy día, únicamente a la enseñanza, la investigación, la creación y la transmisión de conocimientos y, por consecuencia, a la participación en el desarrollo de la sociedad, en la actualidad estas funciones deben ampliarse en lo que toca la formación continua, la participación en el avance de los conocimientos, el ejercicio de una función crítica en la sociedad para salir de su tradicional "torre de marfil", los servicios a las colectividades y la abertura hacia el mundo de los negocios por la puesta en marcha de proyectos de cooperación de enseñanza y de investigación. De hecho, las funciones de la misión universitaria se encuentran en un contexto de demandas casi ilimitadas.

Esta situación llega en un período en el que la enseñanza superior, particularmente el sector universitario, está en crisis en la mayoría de los países. Las universidades están motivadas para poner en marcha estrategias innovadoras, a fin de preservar su capacidad de adaptación y su dinamismo sin que por ello se comprometa la viabilidad financiera necesaria para administrar las dificultades financieras a largo plazo (Sizer y Cannon, 1997).

### *Gestión y Gobierno*

Los responsables universitarios son ampliamente solicitados en un contexto de cambios rápidos. Ellos deben realizar periódicamente un balance sobre la manera en la que sus establecimientos son administrados y proponer nuevas pistas para un gobierno basado en la explotación óptima de las competencias que poseen. La tendencia apunta hoy en día al aligeramiento de las estructuras jerárquicas, y esto pasa ya sea por la supresión de ciertas funciones o incluso, en ciertos casos, de servicios, o por la reagrupación de ciertas unidades (laboratorios, programas y/o departamentos). El reclutamiento de responsables de enseñanza de escala inferior, en vez de profesores confirmados, se ha vuelto un método administrativo que sobrepasará la coyuntura de las restricciones presupuestarias y se instalará por un cierto número de años.

Además, las pistas de subutilización de ciertos servicios son exploradas, tanto como las posibilidades de colaboración con otros establecimientos de enseñanza superior o de compartir ciertas instalaciones. Las universidades buscan mejorar la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación "para mejorar la difusión de la información de gestión" (Sizer y Cannon, 1997), pero también para favorecer la delegación del proceso de toma de decisiones y, sobretudo, para distribuir toda una parte del trabajo que se realizaba, hasta ahora, al interior de la institución. La formación a distancia, la tele-universidad y el tele-trabajo para las funciones de apoyo, permitirán perseverar en esta vía.

Por otra parte, Goedegebuure y Meek (1997) piensan que en el contexto europeo varios tipos de esfuerzo son realizados para llevar los sistemas de enseñanza superior bajo formas crecientes de control gubernamental, a través del "modelo de supervisión", el que en su forma más sofisticada no desafía abiertamente la autonomía institucional y la libertad académica. Los gobiernos justifican ese deseo de supervisar y controlar, en términos de necesidad de reconciliar la demanda social por la enseñanza superior, con los imperativos financieros. Esta justificación es igualmente un reconocimiento tácito de la importancia que se le concede a la enseñanza superior en el marco conjunto del sistema educativo.

Clark (1998) sostiene que "las respuestas institucionales que desarrollan las capacidades, orientan y dan forma a las demandas que son necesarias. A fin de crear nuevos enfoques e instrumentos organizacionales, las universidades deben ser autónomas y muy dinámicas. Ellas deben ir en el sentido de una innovación colegial entre enseñantes y administradores".

La innovación no puede tener éxito en el seno de la universidad a menos que sea apoyada, desarrollada y aprobada por grupos como : los grupos de investigación, los departamentos, las facultades, las universidades en su conjunto (Clark, 1998). Ella se elabora por intermedio de sostenidos esfuerzos de transformación que permiten que los establecimientos puedan salir de su statu quo. La innovación se vuelve así un instrumento de cambio.

Prewitt (1997) informa que el espíritu competitivo de la innovación, estimulado por el área privada y el gobierno, permanece como el catalizador de los programas individuales y de los centros de investigación de la universidad americana. Ella ofrece un modelo para el sistema de enseñanza y a través de sus programas, un lugar de experimentación.

La innovación representa, para la entrada al siglo XXI, una dinámica movilizadora que afronta la inmovilidad y el ritual burocrático que caracteriza ciertas universidades. Ella implica cambios fundamentales en las orientaciones, objetivos y políticas. Ella apunta más allá de la universidad, de los descubrimientos científicos y tecnológicos para los agentes económicos, y se implica en un cambio social y cultural a diversos niveles - local (de proximidad), nacional e internacional y, cada vez más, regional.

### *La regionalización*

El cambio concierne el acercamiento entre las universidades, la región como colectividad y las empresas. A pesar de las acciones, que hasta ahora eran distintas y que cada actor llevaba una política que no tenía siempre una visión de armonía con las políticas de los otros actores, una gestión común comienza a ponerse



en marcha. Para Davies (1997), varios son los factores que han conducido a inscribir el regionalismo entre las principales preocupaciones de los establecimientos de enseñanza superior: esfuerzo de desarrollo económico regional, descentralización, participación y equidad en materia de enseñanza.

El Banco Mundial (1998a) sostiene que las universidades serán llevadas a dimensiones reducidas para funcionar eficazmente. Ellas serán llamadas a jugar un rol primordial en el desarrollo económico, social y cultural tanto sobre el plano nacional como regional. Ellas deberán apoyar la prestación de la educación permanente, del desarrollo del espíritu cívico y principalmente de la transferencia tecnológica. Aquellas que deberán jugar un rol en el complejo juego de los intercambios tecnológicos, serán las que estarán aptas a forjar relaciones dinámicas y asociaciones que integren la competencia y la cooperación en la región.

El refuerzo de las propuestas ofrecidas por los poderes públicos para asegurarle a los estudiantes un acceso más igualitario y para desarrollar las regiones, motivan acciones locales que implican a los tres actores (universidad, región, empresa), dentro de los cuales la universidad juega un rol muy importante, ya sea en la puesta en marcha de programas de formación descentralizados, la participación en el montaje de proyectos o en la implicación en la investigación industrial. En efecto, las universidades en sus estrategias de adaptación, de diversificación y de defensa de lo adquirido, se orientan cada vez más, tal como lo hacen en el plano internacional, hacia la escena regional que les permite ir a buscar nuevos estudiantes, fondos para los proyectos de expansión y obtener contratos de investigación.

La realización de esas aspiraciones, según Goddard (1997), obliga a muchos universitarios a corregir de manera radical la mirada sobre su establecimiento. Esta realización implica para ellos: un compromiso más profundo respecto a la institución en su conjunto, trabajo de equipo en la enseñanza, la investigación y la administración colegial. Esas condiciones no pueden ser reunidas que en la medida que se logre, por una parte, el establecimiento de buenas relaciones con el Estado y el cuerpo social y, por otra, que esas relaciones sean fundadas en el respeto de las libertades académicas y de la autonomía institucional (UNESCO, 1995). La participación en los asuntos regionales es una de las formas de comenzar un enderezamiento y mejorar el gobierno de la universidad. El Estado y la colectividad local exigen ese compromiso. Si éste no se bosqueja, la ayuda pública a las universidades podría reducirse más todavía al momento de iniciarse el siglo XXI.

Goddard, (1997) piensa que la mundialización y la adaptación a las necesidades locales son lógicas, no concurrentes sino complementarias, y que las universidades deben pasar de una relación de explotación de la región a un modelo de desarrollo de los recursos de intervención y de inversión. Esta nueva relación subentiende la interdependencia de la universidad y de la región, teniendo como objetivo, y ese es el desafío, la transformación de las necesidades en perspectivas.

Estas perspectivas le permitirían a la universidad obtener una ventaja competitiva sobre el mercado internacional.

Los cambios operados en el ambiente económico internacional tienen una incidencia directa sobre la enseñanza superior en todos los países desarrollados, al igual que en aquellos en vías de desarrollo. Ellos le imponen a la universidad la adaptación a las nuevas corrientes, acentuando las demandas en materia de innovación tecnológica. Una de las tendencias tecnológicas es el desarrollo de nuevos materiales y sistemas basados sobre las tecnologías de la información y de la comunicación, lo cual modifica también las funciones de producción y de transmisión de conocimientos.

### *Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC)*

Las mutaciones económicas, técnicas y socioculturales, acarrearán una demanda en constante aumento de enseñanza y de formación. La OCDE (1996) sostiene que le corresponde a la enseñanza superior el desarrollo de éstas por la apropiación de los mecanismos mejor adaptados. Las tecnologías de la información y de la comunicación son los instrumentos más prometedores para desarrollar una enseñanza de calidad adaptada a la entrada del siglo XXI (CSE, 1994). Se cree además, que las tecnologías de la información y de la comunicación podrán ayudar a enfrentar el desafío al que es y será, cada vez más, confrontada la enseñanza superior para considerar la accesibilidad, la calidad y los costos.

Prewitt (1997) afirma que en el caso de los Estados Unidos, aunque grandes semejanzas existen respecto a los otros países industrializados, la universidad es un laboratorio de innovación en materia de educación a todos los niveles. Remarquemos, por ejemplo, el rol de las universidades en el desarrollo de la informática y de la enseñanza por medio de los multimedia que influyen en pleno el desarrollo del sistema de enseñanza. La introducción masiva de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la universidad, es considerada como una contribución mayor al ideal de la sociedad de aprendizaje. Mehallis (1997) afirma que "las organizaciones, como por ejemplo las universidades, las corporaciones, las prefecturas/las regiones, las provincias/los estados y los países, están todos experimentando el impacto de la época de la información". Este autor estima que la creación de conocimientos realizó un salto importante estos últimos años. Así, resulta una competencia encarnizada en los países desarrollados por el desarrollo de las infraestructuras necesarias para concretizar nuevas maneras de comercio y de intercambio.

La ERT (Mesa redonda europea de industriales) en su reporte titulado *Educación y competencia en Europa* (en De Selys, 1998) afirma que la población europea debe comprometerse en un proceso de aprendizaje a lo largo de toda su

vida. Para este grupo de presión, no hay más tiempo que perder. En ese proceso de aprendizaje, se indica como prioritario, el uso apropiado de las tecnologías de la información y de la comunicación. Esta integración de las nuevas tecnologías impondrá importantes inversiones financieras y humanas en el proceso educativo. Los adeptos de este discurso afirman que esas inversiones “generarán beneficios en la medida de las situaciones puestas en juego” (De Selys, 1998). La universidad está obligada a forjar relaciones cada vez más estrechas con el sector privado para mantener su lugar de formación superior y calificada y legitimar su rol de productor de información científica.

Además, la OCDE (1996) informa que el desarrollo superior está cada vez más tocado por los cambios y se encuentra obligado a desarrollar sistemas de enseñanza y de formación para un número creciente de estudiantes y que, en el futuro, habrá que invertir mucho más que en el pasado en la formación a lo largo de toda la vida, en la formación para una “segunda oportunidad” y en la formación y cooperación con las empresas.

## **Las relaciones con el sector privado**

La interacción de la universidad con su medio ambiente es una función vital. El sector económico constituye uno de los principales polos y parece sobrepasar las fronteras habituales. De hecho, después que la universidad tomó conciencia de la continua agravación (a la que previó ponerle fin), y en forma particular de la acumulación de déficits, la deterioración de las infraestructuras, la insuficiencia de los créditos otorgados a la investigación y la dificultad de renovar el cuerpo de profesores, las relaciones con el sector privado fueron reinvertidas. Las restricciones presupuestarias tuvieron una influencia certera en la administración de las universidades y en el sentido de una mayor abertura hacia el sector económico. Éstas tuvieron, en el fondo, un efecto acelerador y catalizador (Crespo, 1996).

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

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

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

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

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

## La posición de la universidad para el cambio

Las universidades ponen en marcha las estrategias en materia de movilidad y despliegue de los recursos en el marco de sus planes estratégicos y de sus previsiones financieras. La colaboración, la racionalización, la reestructuración de los efectivos y de las instalaciones, tanto en el seno de los establecimientos como entre ellos, debería ser para las universidades de varios países, una solución menos costosa que las jubilaciones anticipadas, estrategia que se revela costosa en el plano humano y sociocultural de la mayoría de los países.

Además, una de las principales tendencias de estos últimos años, son las discusiones en torno a las fuentes de financiamiento de la universidad. Entre ellas, algunos proponen que a los estudiantes se les acuerden préstamos reembolsables de por vida. Otros aconsejan que se aumenten los derechos de escolaridad para alcanzar los costos reales (cubriendo la falta a ganar). Otros sugieren, incluso, el aumento substancial de la participación del sector privado aumentando la ayuda a los estudiantes (préstamos y becas).

Después de los comienzos de los años 90, varios grupos de trabajo, notablemente en los países de la OCDE, han hecho recomendaciones similares. Estas recomendaciones apuntan esencialmente a la política, la gestión, la administración y el gobierno de la universidad; los programas de estudio, los métodos de enseñanza, las tecnologías educacionales y el material pedagógico; el desarrollo y la evaluación de los estudiantes y profesores (Clark, 1995; Boisvert, 1997; Daxner, 1997; OCDE, 1998).

Retomando una reflexión de Crozier y Friedberg (1977), podemos decir que las instituciones universitarias simples y rígidas de antaño, fundadas en un modelo restrictivo que imponía un juego de defensa, ceden el lugar paulatinamente, en los últimos veinte años, a estructuras más flexibles y complejas fundadas en un modelo de juego cooperativo. Estas configuraciones flexibles y organizadas no pueden desarrollarse si no se cumplen ciertas condiciones: aparición de elementos del juego cooperativo en el plano de las relaciones humanas, capacidad para anticipar el futuro en el plano de la modalidad del razonamiento. Estas nuevas instituciones flexibles al beneficiar de una mayor autonomía, encuentran su eficacia sólo en el mediano plazo, y mejor aún, en el largo plazo. En efecto, nuestras reflexiones sobre el medio universitario deben rendir cuenta, en una cierta medida y sin exceso de atención, de manera pertinente y crítica del ambiente tecnológico que circunscribe y que, eventualmente, determina las estrategias y roles jugados por la universidad y sus actores.

Varios analistas están convencidos que mientras más autónomo es un establecimiento universitario, más susceptible es de responder rápida y eficazmente a la evolución de las necesidades de la economía y de la sociedad. Sin embargo, no siempre la universidad se ha anticipado a los cambios y ha cedido al "statu



quo" (Clark, 1998) frente a la complejidad de los problemas que se presentan en su interior, su adaptación no se hace que para responder a las diferentes presiones de los diferentes actores.

Las diferentes presiones que se ejercen sobre el gasto público, pueden dejarle, a los establecimientos de enseñanza superior, muy pocas perspectivas de mejoramiento en los años a venir. Varios factores, a veces contradictorios y no siempre complementarios, son para temerles en el mediano plazo:

- Una creciente selectividad en la asignación de los créditos de investigación.
- Una creciente competencia para atraer los estudiantes a nivel local, regional, nacional y sobretodo internacional.
- Cambios en la ayuda financiera otorgada a los estudiantes, particularmente a los de 2º y 3º ciclo (falta de puestos de encargados de curso, dificultad para formar parte de un equipo de investigación durante un ciclo doctoral).
- Las presiones para una reducción substancial en la duración de los cursos y de los estudios.
- El crecimiento potencial en la demanda del "aprendizaje de por vida" de parte de los diplomados o de otros grupos que desean mejorar o actualizar sus competencias.

Además, las restricciones presupuestarias y la dificultad para encontrar los fondos necesarios para asegurar una estabilidad a largo plazo, obligan a las universidades a inscribirse en un lógica estratégica de corto plazo que hace perder, inevitablemente, las tendencias a largo plazo y por ende sus consecuencias en el plano estratégico.

Por otro lado, numerosos responsables se encuentran enfrentados a la dificultad de las alternativas y de la toma de decisiones. Efectivamente, en un contexto de reducciones presupuestarias, ellos no están en medida de saber la forma que pueda asegurarle a sus establecimientos una capacidad de adaptación y de innovación, al mismo tiempo que se mantiene la calidad de la enseñanza y la reputación a nivel nacional e internacional, asegurando así una cierta viabilidad financiera. En esas condiciones, como lo remarca Sizer y Cannon (1997), los establecimientos están tentados por una especie de consenso de no hacer nada, cosa que les parece más cómodo que proceder a elegir alternativas estratégicas a veces difíciles. Pero esta posición atentatoria no puede representar una solución aceptable. El juego de poder al interior de las universidades, o las coaliciones de influencia que mantienen el poder entre las manos de un grupo restringido, comprometen las posibilidades de la universidad de lograr con éxito su pasaje al tercer

milenio, de integrar las condiciones de cambio y de rodearse de administradores competentes capaces de administrar la complejidad.

La universidad tendrá que jugar, cada vez más, el rol de proporcionadora del saber al mismo nivel que los competidores privados, ella debe también continuar entregando una formación a la investigación, considerada aún como un nido al que hay que proteger.

## Conclusión

Frente a un contexto de cambio que toca la expansión cuantitativa en ciertos países, a la diversificación de las estructuras y de las formas, a las dificultades de financiamiento y a la creciente internacionalización, la universidad se ve obligada a re-evaluar su modo de gestión y revisar sus estrategias considerando la dimensión regional. La enseñanza superior se concentrará en el mejoramiento del proceso de adquisición de nuevos conocimientos, en el de la comunicación, el de las aptitudes para la resolución de problemas, el de la creatividad, el de la utilización de las nuevas tecnologías de la información para una enseñanza abierta y a distancia, y en el de las aptitudes del trabajo de equipo y del trabajo interdisciplinario. Para lograr estas acciones, hay que inculcar en los estudiantes y en los enseñantes el hábito y la práctica del aprendizaje continuo, a fin de realizar los ideales de la sociedad del aprendizaje. Se espera lograr una contribución crucial en el seno de la ciudadanía debido a que el concepto ya está en uso. Ideales que no siempre son comunicados a la sociedad civil, pero que son puestos a disposición según las estrategias de orden económico.

Las universidades y otros establecimientos de enseñanza superior o terciaria, forman parte de una vasta red educativa en donde los ciudadanos son participantes/estudiantes desde la edad de 3 o 4 años hasta el fin de sus vidas. El gasto público destinado a la enseñanza superior representa, de ahora en adelante, una parte importante del presupuesto educacional. Lo que se espera de la enseñanza superior, va más allá de la conservación, transmisión y creación de conocimientos. Las ventajas privadas que representa la educación para cada individuo y las ventajas públicas que representa una élite o una población culta son reconocidas; no obstante, numerosos son los gobiernos que esperan, además, obtener consecuencias económicas directas en relación a las inversiones realizadas en la enseñanza superior.

Como elementos de la economía mundial y no tanto como elementos de una comunidad internacional de detentores del saber, las universidades están llamadas a responder a la internacionalización. Las verificaciones y evaluaciones de la calidad, garantizan que lo que las universidades dicen proporcionar sea real-

mente proporcionado. Se espera que ellas participen en la integración comercial, económica y política a nivel mundial, que ellas desarrollen los espacios en los que el movimiento de estudiantes y profesores pueda ejercerse, que ellas mejoren por medio de relaciones institucionales, la adquisición, el desarrollo y la difusión de conocimientos.

Por lo que resta a decir, los desafíos que deben afrontar las universidades son diversos y complejos: preservar la noble herencia de las universidades y hacer frente a las nuevas exigencias de la enseñanza superior de las masas y de las economías mundiales, incrementar la flexibilidad sin producir la alienación y la disfuncionalidad en las políticas del personal, incrementar el stock de competencias al seno de los establecimientos y desarrollar una inteligencia política, económica y social, de manera que las prioridades de desarrollo y el financiamiento puedan ser fijados y obtenidos. El mayor desafío es aquel que le permitirá a la universidad el no ser sobrepasada por la realidad y el tener los medios para anticipar el futuro.

## Notas

- 1 Los autores agradecen a Enrique Correa Molina por la traducción de este artículo y a LABRIPROF de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal, por su contribución financiera en este estudio.
- 2 Conferencia dada por Claude Morin sobre el tema "La universidad en América Latina y la cooperación internacional", el 26 de marzo de 1998 en el Foro Educación y Desarrollo - Universidad de Montreal.
- 3 Conferencia dada por Guy Neave en la Facultad de ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal, el 17 de abril de 1998.
- 4 Citado por Guy Neave en su conferencia del 17 de abril de 1998.
- 5 Ver Crespo, M. y Haché, J.B. *Gestion de l'austerité budgétaire*. Montréal: PUM, 1989.

## Referencias

- BANQUE MONDIALE (1998a) *Le financement de l'enseignement supérieur: l'état des réformes dans le monde*. Informe preparado por Bruce Johnstone avec Alka Arora et William Experton. Human Development Network, Banque Mondiale, Washington.
- BANQUE MONDIALE (1998b) *L'enseignement supérieur au XXIe siècle*. Rapport préparé par Michael Gibbons. Human Development Network, Banque Mondial, Washington.

- BEERNAERT, Y. (1997) " L'éducation des enseignants et la formation continue: la contribution de l'action 3 des projets européens de formation en cours d'emploi relevant du programme comenius ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXII, n°3, p. 71-80.
- BERTRAND y BUSUGUTSALA (1995) *L'université québécoise de troisième type, dynamique vers l'an 2010*. GRES.(Groupe de recherche sur l'enseignement universitaire), Montréal.
- BOISVERT, H. L. (1997) *L'université à réinventer*. ERPI. Saint-Laurent.
- BRASSARD, A. (1997) *Conception des organisations et de la gestion: les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Éditions Nouvelles, Montréal.
- BROWN, M.C. y RATCLIFF, J.L. (1998) " Multiculturalisme et curricula multiculturels aux États-Unis ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXIII, n°1, p.10-25.
- CLARK, R.B. (1995) *Places of inquiry: research and advanced education in modern universities*. University of California Press, Berkley.
- CLARK, R.B. (1998) "Vers une université novatrice". *Nouvelles*, lettre d'information bimestrielle de l'Association internationale des universités, vol. 4, n°2, mayo 1998.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1992) *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*. Estimación dada a la ministro de Education. CSE, Québec .
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1994) *L'enseignement supérieur et le développement économique. Pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*. Estimación dada a la ministro de Education. CSE, Québec .
- CRESPO, M. (1996) *Les rapports université/entreprise: une analyse comparative internationale*. (Informe de investigación), Université de Montréal.
- CRESPO, M. (1997). "Las transformaciones de la universidad en cara al siglo XXI " En: UNESCO/CRESALC, *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. UNESCO/CRESALC, (Tomo I), Caracas.
- CROZIER, M. y Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*. Seuil, Paris.
- CROS, F. (1998) "L'innovation en éducation et en formation: vers la construction d'un objet de recherche? ", *Education permanente*, n°134.
- DAVIES, J.L. (1997) "L'université régionale: problèmes d'élaboration d'un cadre organisationnel". *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, p. 31-48
- DAXNER, M. (1997) "Enseignement et recherche: quel équilibre pour le vingt et unième siècle?", *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXII, n°1, pp. 57-67.
- DE SELYS, G. (1998) " L'école, grand marché du XXIe siècle ". *Le Monde diplomatique*, junio 1998, p. 14-15.
- DELORS, J. (1996) *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Éditions Odile Jacob, Paris.
- DIEZ-HOCHLEITENER, R. (1997) " L'avenir des universités ". *Enseignement Supérieur en Europe*. Vol. XXII, n°1, p. 68-77.
- FREITAG, M. (1995) *Le naufrage de l'université*. Paris : Éditions la Découverte, Paris .
- GIBBONS, M. et al. (1995) *The new product of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. SAGE Publications, London.

- GODDARD, J. (1997) " La gestion de l'interface de l'université et de la région ". *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n° 3, p. 7-30.
- GOEDEGEBUURE, L. y Meek, V.L (1997) " Sur le changement et la diversité: le rôle de la politique gouvernementale et des influences de l'environnement ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXII, n°3.
- HADDAD, G. (1998) " Propositions à l'approche de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur ". *Nouvelles*, lettre d'information bimestrielle de l'Association internationale des Universités, vol. 4, n°4, julio.
- HARAYAMA, Y. (1997) " L'évolution de l'université dans les pays industrialisés ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXII, n°1, p.9-23.
- MEHALLIS, M.V. (1997) "Enseignement contre recherche: un débat ouvert dans la société du savoir ". *Enseignement Supérieur en Europe*. Vol. XXII, n°1, p. 40-56.
- MORIN, E. (1997) " Réformons la pensée ". *Le Monde de l'Éducation*, octobre, p.27-29
- Nassar, R.F. (1998) " Le rôle des universités dans un environnement multiethnique, multiculturel- stratégies et mécanismes de mise en oeuvre ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXIII, n°1, p.82-87.
- Neave, G. (1992) " The financing of Higher Education ". *Higher Education in Europe*, vol. 17, n°1.
- OCDE (1996) *Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire*. OCDE, Paris.
- OCDE (1998) *La recherche universitaire en transition*. STI-OCDE, País.
- NEWMAN, J.H. (1968) *L'idée d'université*. Le Cercle du Livre de France, Ottawa.
- PORTARIA, M. (1996) *La formalisation des rapports entreprise-université et ses incidences sur l'organisation de la recherche*. Tesis inédita de doctorado. Université de Montréal.
- POSTEL-VINAY, O. (1999) " Recherche: curiosités suédoises. Quand les réformes s'appuient sur des évaluations internationales ". *La recherche*, n°316, janvier, p. 43-45.
- PREWITT, T. (1997). " L'utilité de l'université aux États-Unis pour le système national d'enseignement et sa capacité d'innover en matière de programmes ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXII, n°3, p.46-54.
- SANTOS, F., Heitor, M.V. y Garaça, João (1998) "Les problèmes d'organisation de l'université", *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 10, n°3, p. 93-114.
- SIZER, J. y CANNON, S. (1997) " Changement d'orientation stratégique dans l'enseignement supérieur : le rôle du conseil de financement ". *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 9, n°3, p. 111-127.
- UNESCO (1995) *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (1998) *Projet de déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle: vision et action*. UNESCO, Paris.
- WOITRIN, M. (1998) " L'université multiculturelle ". *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. XXIII, n°1, p.88-94.



# La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias

Alma Herrera M.

*(Profesora-investigadora de la Facultad de Estudios Superior-Zaragoza, de la UNAM)*

Axel Didriksson

*(Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, de la UNAM, y Coordinador de la Cátedra UNESCO "La Universidad y la Integración Regional")*

## Resumen

*La educación superior tiene que dar respuestas adecuadas al carácter del trabajo que realiza, frente a los nuevos contextos que se presentan con la globalización de los mercados y países, y la transferencia de conocimientos y tecnologías. En este trabajo, se plantea que esta respuesta tiene que estar enmarcada en lo fundamental del trabajo académico de las instituciones universitarias, como lo es la construcción curricular desde sus respuestas a las exigencias de los nuevos segmentos laborales, a la transición a una sociedad del conocimiento y al impacto de las nuevas tecnologías de información. En este sentido, se hace referencia al diseño de un currículo que promueva la formación universitaria integral que articule lo científico con lo humanístico, la reflexión con la propuesta y la crítica con la anticipación. Para ello se propone organizarlo con un Modelo de Generación de Nuevos Conocimientos y Competencias Académicas, articulado en tres áreas: área básica de información, área básica de formación y área básica de autoaprendizaje. Cada una de estas áreas contiene ámbitos de dominio cognitivo, práctico, valorativo y actitudinal que en su conjunto potencian la creatividad y la ética en la toma de decisiones.*

## Palabras Claves

EDUCACIÓN SUPERIOR, CURRÍCULUM, PRODUCCIÓN Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS, ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

## I. Los retos de la educación al fin del siglo

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), se plantearon doce ejes temáticos que constituyen la agenda para el desarrollo futuro de este nivel educativo; de los doce destacan tres que por su carácter obligan a transformar los modelos tradicionales en los que se ha basado tanto la formación de profesionales universitarios, como la organización curricular: a) las exigencias del mundo del trabajo; b) la consolidación de la sociedad del conocimiento y, c) el impacto de las nuevas tecnologías de información.

El cambio observado en el contenido y organización del trabajo se debe al agotamiento de la relación directa entre formación y empleo y a la incertidumbre del mercado profesional al grado que "la brecha entre los sectores productivo y laboral y la oferta de educación y capacitación se manifiesta en una creciente exigencia de los primeros sobre los segundos por contar con más y mejores recursos humanos para el logro efectivo y eficiente de sus objetivos, medido generalmente en términos de rentabilidad y productividad" (Miklos, 1996).

De ahí que el profesionalismo de ocupación (Pacheco, 1993) consistente en dar un enorme valor a la acreditación por medio de un título que asegure el dominio de un puesto de trabajo, ha perdido vigencia sobre todo por la falta de correspondencia entre las necesidades de un mercado de trabajo profundamente reconfigurado con los perfiles profesionales de las distintas carreras que tiene la oferta educativa actual. Esta compleja situación se agudiza con la desreglamentación de los procesos productivos y con la presencia de los elevados índices de desempleo en las profesiones más tradicionales y saturadas.

Esto se debe a una vertiginosa transformación productiva que es el resultado de la aplicación de innovaciones tecnológicas de alto impacto que aseguran la presencia de ventajas competitivas en los mercados y modifican sustancialmente la organización del trabajo. El desarrollo tecnológico genera innovaciones organizacionales, reajuste en la división del trabajo y profundos cambios tanto en el contenido del empleo como en los aprendizajes sociales para obtenerlo, generarlo o transformarlo.

Los recursos que se utilizan en este proceso van más allá de la función estática de la producción porque los fuertes niveles de competitividad requieren del desarrollo de competencias clave de gestión basadas en la promoción de procesos intelectuales complejos que en lugar de focalizarse "en los activos financieros y físicos ponen más atención en aquellos elementos que no figuran en el estado de los resultados: aspectos tecnológicos únicos, bases de conocimiento, formación y capacitación, experiencia, capacidades de innovación, conocimiento del mercado, programas expertos, sistemas organizacionales, de motivación, distribución de información, imágenes tangibles, relaciones de alianzas perdurables" (Mertens, 1997).



Esta revalorización del capital humano más acorde a la reorganización de los procesos de producción, favorece la inserción de individuos que cuentan con competencias cognoscitivas, sociales y tecnológicas integrales adquiridas en un proceso de formación en alternancia (Miklos, 1996), que asegura el logro de mayores niveles de autonomía en el estudiante porque combina el saber con el saber hacer y desarrolla los procesos educacionales en escenarios de trabajo reales.

El efecto de más fuerte impacto en los países altamente desarrollados es la terciarización de la economía, que constituye la base de su reconversión en empresas de información y automatización. De este modo si durante la mayor parte del siglo XX los sectores industrial y agrícola demandaban mayor número de profesionales, en los últimos años es el sector de servicios informatizados el que ofrece una mejor capacidad en la creación de empleos. Por ejemplo, en 1995 de las 500 empresas más importantes del mundo, 257 ofrecían este tipo de servicios y se distribuían en la siguiente forma (1):

- 59 bancos,	- 5 de publicidad e impresión,
- 7 compañías financieras diversificadas,	- 8 empresas de ferrocarril,
- 2 empresas de ahorro,	- 2 firmas de embarque,
- 26 firmas de alimentos y farmacias,	- 8 corporaciones de tiendas al menudeo,
- 2 servicios de alimentos,	- 21 compañías de telecomunicaciones,
- 15 empresas de cadenas de mercancías en general,	- 22 comercializadoras,
- 28 aseguradoras de acciones,	- 8 mayoristas,
- 19 aseguradoras de fondos mutuales,	- 9 líneas aéreas, y
- 7 de correspondencia, paquetería y carga,	- 8 firmas de cómputo y equipo de oficina.

Esta configuración del mercado de trabajo exige la creación de una oferta profesional que incorpore el dominio de áreas integrales de conocimiento relacionadas con la gestión comercial, el ocio creativo, las finanzas, las telecomunicaciones, los sistemas en red, la innovación tecnológica y la reingeniería en el cambio organizacional de las empresas.

Por otra parte, el surgimiento y consolidación de la sociedad del conocimiento ha propiciado profundos cambios en las formas globales de comportamiento y relación humana, porque ha incorporado a la ciencia y a la tecnología como fuerzas productivas capaces de generar enormes ganancias al capitalismo a través de las llamadas rentas tecnológicas. Ello es así debido a que "la ciencia al convertirse en parte esencial de la producción resulta una inversión costeable desde el punto de vista económico, porque su rendimiento final supera con mucho los gastos" (Martínez, 1995).

El rasgo central que caracteriza a la sociedad del conocimiento es el uso de símbolos y lenguajes abstractos para poder almacenar y recuperar la información; al grado de que se espera que para el año 2000, 43 de cada 100 trabajadores manejen datos, generen conocimiento para hacer más eficiente la producción automatizada o se dediquen a la prestación de servicios con multimedia aprovechando el gran potencial que ofrecen las telecomunicaciones.

En la educación superior este nuevo perfil social se expresa en la modificación sustancial de la composición demográfica de las instituciones; de la estructura educativa; de las políticas; de la organización multidisciplinaria; de la diversificación financiera; del desarrollo de nuevos mecanismos de internacionalización y certificación de conocimientos; en el impacto de la innovación científico-tecnológica en la formación de profesionales y en la presencia de nuevos patrones de evaluación del trabajo académico (Ruíz, 1997). Esto significa que los países en desarrollo deberán dar mayor énfasis a la generación de capacidades innovativas en educación superior, sobre todo porque en éstos la empresa y la industria no han asumido un papel protagónico en la generación de conocimiento como el observado en otras latitudes.

La transformación hacia una sociedad del conocimiento constituye una oportunidad para las instituciones de educación superior que, al enriquecer su misión y perspectivas asumirán un papel estratégico en la generación de conocimientos y en la formación de una masa crítica que posea mayor capacidad de propuesta para la construcción de esquemas sustentables de organización social; asimismo presupone llevar a cabo "iniciativas desde el Estado y la sociedad civil en el sentido de respaldar financiera y políticamente a las universidades" (Rodríguez, 1995), las cuales tendrán que insertarse en la construcción de un proyecto que respetando la pluralidad de lo humano sintetice las ventajas de un futuro común.

Un primer paso en esta dirección es fortalecer la vinculación entre el desarrollo científico y las necesidades sociales ya que la definición de prioridades debe ser el resultado de proyectos nacionales que determinen el sentido y orientación de la educación superior, la ciencia y la tecnología.

El último de los tres ejes, referido a la presencia de las nuevas tecnologías de información tiene una importancia crucial para los países en desarrollo, por-

que representa una estrategia central para disminuir la brecha que existe con los países altamente desarrollados.

En este sentido las nuevas tecnologías de información, las redes y las telecomunicaciones permitirán que los países en desarrollo disminuyan el desequilibrio en la relación de número de profesionales respecto a la población total, y tengan mayor capacidad para cubrir la demanda de educación superior que ya se calcula en dos o tres veces mayor a la que actualmente puede atender la infraestructura instalada.

Cabe destacar que uno de los impactos de mayor relevancia que tienen las nuevas tecnologías en educación superior es la creación de formas alternativas de organización escolar, entre las que destacan los modelos innovadores de aprendizaje interactivo y la modificación radical de la relación maestro-alumno.

Ambos procesos transforman el eje de articulación de la vida académica que pasa de la enseñanza orientada en la transmisión del conocimiento por parte de un docente, al aprendizaje de carácter autodidacta basado en el dominio crítico de las nuevas tecnologías que conectan a las universidades con las redes internacionales de conocimiento y con los bancos de información de todo el mundo. Este cambio de modelo implica transferir el énfasis en la enseñanza al diseño de programas que se centran fundamentalmente en el dominio de competencias para el aprendizaje.

De manera general, este enfoque constituye una enorme posibilidad para ampliar la cobertura de educación superior en países como México porque su capacidad de competitividad internacional depende del desarrollo urgente de esquemas alternativos que satisfagan la enorme demanda no atendida de estudios superiores, tanto en los grupos de población joven como en aquellos otros que siendo egresados requieren actualizarse permanentemente dado el acelerado desarrollo científico y tecnológico. Una universidad con este nuevo perfil será más diversificada en sus funciones, su conformación demográfica, sus líneas de investigación y su organización académica.

En el terreno institucional el resultado de este proceso será una universidad que teniendo carácter público se oriente a la formación de un científico-profesional, cuya competencia para apropiarse críticamente del conocimiento implique centrarse en el elemento humano que va a ser responsable de generar y utilizar dicho conocimiento.

Bajo esta óptica ninguna universidad por más automatizada que sea podrá dejar de lado que su principal función es la formación humana; lo que supone incidir en la renovación de los esquemas curriculares fragmentados, napoleónicos y extremadamente rígidos de la mayor parte de las ofertas educativas de nivel superior.

Por otra parte, el empleo intensivo de las nuevas tecnologías de información producirán un tipo de masificación en el que la matrícula se incrementará aceleradamente, pero estará cada vez más individualizada; lo que requerirá que la labor del docente sea potenciar dichas competencias personales hacia la capacidad para generar nuevos conocimientos, adaptarlos y actualizarlos. Por esta razón es importante plantear que la construcción de una Universidad del Conocimiento tiene como objetivo aprovechar las enormes ventajas de las experiencias educativas virtuales en la producción de conocimiento, con el fin de potenciar la creatividad humana en una sociedad que exige el diseño de modos alternativos para comprender y resolver sus graves problemas.

El impacto de la transformación del mercado de trabajo, la consolidación de la sociedad del conocimiento y el intensivo desarrollo de las tecnologías de información son los ejes que sostienen el diseño de modelos universitarios innovadores que de acuerdo a Didriksson (1995), deben reunir los siguientes rasgos:

1. Una universidad innovadora es aquella en la que los servicios educacionales son establecidos por el valor social del conocimiento en la producción. Sin embargo, el resultado de los procesos educacionales no se reduce a la utilidad económica del conocimiento producido.
2. La cultura de la innovación debe ser el valor académico más importante porque define la pertinencia de la educación superior a partir del servicio que presta a la sociedad.
3. La innovación requiere modificar la organización administrativa de las instituciones de tal forma que los cambios propuestos sean factibles.
4. La innovación se va construyendo momento a momento hasta que el cambio aparece como punto de ruptura y su trayectoria no permite retrocesos o retornos. En este caso la ruptura determina la presencia de tendencias hacia la diferenciación articulada y la fusión de la tecnología con las humanidades.
5. La innovación provoca un permanente debilitamiento de jerarquías de liderazgo tradicionales para dar lugar a esfuerzos conjuntos de diferentes sectores y estructuras.
6. La cultura de la innovación descansa en la promoción permanente de consensos esenciales entre todos los sectores que integran a las instituciones.
7. La innovación requiere del establecimiento de vínculos con instituciones nacionales y extranjeras a partir de mecanismos de flexibilidad permanente en las estructuras académicas.

## II. Los rasgos del curriculum universitario

De manera tradicional la formación universitaria ha sido considerada como el proceso sistemático de transmisión de conocimientos especializados, habilidades y destrezas socialmente útiles relacionadas con una ocupación (Mertens, 1997; Valle, 1997). Esta concepción estrechamente articulada al enfoque funcionalista, asume que la formación universitaria tiene como objetivo promover el dominio técnico-instrumental de un campo disciplinario de actividad profesional, y debe estar certificada por un título que garantice que se posee la habilidad para aplicar lo aprendido.

Con este mismo enfoque los medios de comunicación han contribuido a difundir la idea de que la principal tarea de la educación superior es la preparación técnica para el trabajo. De este modo como lo señala Pacheco (1993), en el curriculum de las carreras profesionales "la incursión de la ciencia ... se reduce ... al manejo de un conocimiento científico indispensable para el ejercicio de toda profesión", porque el mayor peso en la organización académica del currículo, descansa en el entrenamiento de habilidades técnicas e instrumentales necesarias para el ejercicio profesional.

Al respecto Schön (1992), plantea que "la racionalidad técnica es una epistemología que se deriva de la filosofía positivista ... defiende la idea de que los profesionales en la práctica ... resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica, que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico". Esta perspectiva tiene fuertes límites porque los problemas de la realidad no se presentan como estructuras simples y bien organizadas o como situaciones estáticas cuyas manifestaciones pasadas y tendenciales tengan la misma expresión social.

Por lo anterior la UNESCO (1998a), señala que en el terreno de la formación universitaria, el siglo XXI demanda la consolidación de un nuevo paradigma basado en la triada: "la imagen holista del mundo-el conocimiento holista-la personalidad holista" que asume a la formación de la personalidad integral como una prioridad de la educación universitaria. Tal planteamiento representa un importante esfuerzo por establecer una relación más armónica del hombre con la naturaleza, por mejorar la socialización en un entorno cultural tecnologizado y por estimular el desarrollo intelectual. A este punto de vista, Díaz Barriga (1993) agrega que la formación es un proceso que promueve "la reconstrucción del hombre en la cultura...se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea" e implica la elección de valoraciones diversas e incluso opuestas de una situación determinada.

La función de la universidad es formar integralmente al profesional promoviendo la adquisición de competencias metodológicas en un marco de permanente reflexión humanista con el fin de ampliar su horizonte de comprensión acerca

de los acelerados cambios que están reconfigurando las sociedades del fin de siglo. La propuesta curricular que debe ser desarrollada para el logro de este ambicioso propósito es de corte interdisciplinario porque su objetivo es asegurar la integración de las ciencias con las humanidades. Al respecto la UNESCO (1998a), plantea que “la verdad fundamental se alcanzará solamente cuando se creen mejores condiciones para generar un sistema transdisciplinario básico de conocimientos metodológicos acerca de la naturaleza, la sociedad o el hombre, que permita fundamentar la actividad profesional de los estudiantes”.

Por otro lado la complejidad de los problemas actuales, demandan de profesionistas capaces de abstraer globalmente los procesos con los que trabajan, y que además tengan los siguientes rasgos: capacidad para trabajar con datos formalizados, dominio de procesos administrativos, pensamiento anticipatorio, capacidad de diálogo con todos los niveles de la organización, y conducción estratégica de la producción, los grupos sociales y las instituciones.

Una sólida formación de este tipo incorporará de manera continua los descubrimientos en campos como la genética, la electrónica, la física y la bioquímica, a partir de proyectos de investigación multidisciplinaria que establezcan nuevas relaciones entre la investigación académica con los sectores que apliquen sus hallazgos en la producción, el desarrollo social o los servicios públicos. Para ello se requiere que las universidades superen la organización administrativa basada en el establecimiento de unidades territoriales para regular la academia y la investigación, estableciendo rupturas con “cotos académicos que son también territorios políticos donde los proyectos interdisciplinarios son rápidamente politizados” (Schön, 1992).

La promoción de este tipo de organización curricular, es la única condición que propiciará avanzar integralmente, sintetizando el trabajo intelectual con la práctica en sistemas complejos de interacción y en escenarios reales. Aquí destaca el hecho de que la división entre formación profesional y formación científica se diluye para dar lugar a una formación polivalente y multifuncional cuyos objetivos son: dominar la lógica de construcción científica; solucionar problemas aplicando los avances de la investigación; e innovar permanentemente.

Además de lo arriba expuesto es preciso señalar que los enfoques multi e interdisciplinarios deben estimularse en la formación profesional y científica porque “la complejidad de las sociedades en las que nos toca vivir, la interconexión entre las distintas naciones, gobiernos, políticas y estructuras económicas y sociales obligan a análisis también más integrados, en los que se tomen en consideración todas las dimensiones de manera interrelacionada e integrada” (Torres, 1994).

Bajo esta perspectiva la organización del curriculum debe estructurarse de manera flexible, debido a que tiene que responder a las actuales condiciones y características de la demanda potencial de educación superior. Esto se puede

generar con el diseño de programas académicos orientados a la solución de problemas alrededor de temáticas de investigación claramente definidas y de proyectos tecnológicos con impacto aplicativo.

La complejidad inherente a un modelo de organización académica flexible implica la planeación de una amplia diversidad de formas para llegar a un resultado final, porque lo importante no es seguir una rutina rígida establecida por un procedimiento, sino el desarrollo de perspectivas originales en situaciones reales que conduzcan a un resultado efectivo. La instrumentación de un esquema de este tipo debe potenciar el concepto de curriculum flexible reagrupando los recursos humanos y físicos en torno a la multidisciplina, para optimizar su empleo y favorecer la acción de los grupos académicos en torno a los objetos de análisis, programas de estudio o proyectos de investigación.

Barnés (1997), enfatiza al respecto las ventajas de contar con una "organización curricular flexible que sin perder de vista el rigor académico ... brinde una gama de opciones para la formación profesional donde el estudiante pueda participar directa y activamente en el diseño de su propio programa ... que fortalezca la capacidad formativa y la investigación interdisciplinaria". Así, los modelos de formación científico-profesional deberán contener mecanismos que aseguren la adaptación permanente de los programas en función de los cambios del entorno e incorporar estrategias de aprendizaje basadas en la solución de problemas.

Un curriculum innovador y flexible se orientará al dominio de competencias que serán evaluadas en función de la capacidad para hacer frente a los imprevistos, controlarlos, anticiparlos y prevenirlos, "la tarea que debe asumir la escuela superior es preparar al estudiante para que pueda enfrentar nuevas situaciones y problemas que ahora no ocurren pero que ocurrirán en el futuro. Un egresado de la educación superior debe saber prever el futuro desarrollo de su esfera profesional, y estar preparado para lo que acontecerá" (Tallizina, 1993). En el fondo lo que se propone es transformar el esquema de adaptación al cambio por otro donde el profesional tenga la capacidad de anticipar y construir la dirección del futuro.

Así formar hombres y mujeres, profesionales o científicos implica la promoción de mentalidades críticas; con visión histórica pero también, con orientación de futuro. La formación debe maximizar la calidad de la vida, superar la estrecha especialización unilateral y construir una cultura universal que integre lo nacional.

En este marco la formación integral fomenta el cultivo de la capacidad intelectual, humanística y artística; en particular, esta última es fundamental porque como lo plantea Schön (1992), "el arte es una forma de ejercicio de la inteligencia...existe un arte en la definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica". La formación artística situada en el ámbito de la acción y de la transformación constituye la conexión de la capacidad del humano para comunicarse y expresarse más allá de la realidad inmediata existente.

La síntesis de estas capacidades podrán cristalizar una perspectiva que fomenta lo que el pensamiento pedagógico desde Comenio ha querido favorecer: una formación integral para la vida. De este modo los modelos de formación curricular deberán promover el desarrollo de sujetos que participen en la definición del rumbo de las sociedades del tercer milenio con libertad, respeto y pluralidad de ideas.

Este enfoque se nutre con la integración de la enseñanza y la investigación de las ciencias sociales, porque sólo ellas pueden dar vigencia al análisis de la realidad. Asimismo implica que en el "contexto económico de tránsito a la modernización, la formación profesional deberá promover la adquisición de un conocimiento técnico-científico acorde con los conocimientos más avanzados...y deberá propiciar el desarrollo de una serie de destrezas, habilidades y actitudes que hagan posible que sus egresados puedan desplegar prácticas profesionales en contextos cada vez más caracterizados por las tecnologías más avanzadas, la innovación y el cambio" (Valle, 1997).

En resumen, los rasgos que deberán incorporarse a los esquemas de formación científico-profesional son los siguientes (Herrera, 1998):

- a) Modelos de Trabajo Multi e Interdisciplinario que promuevan la producción de conocimiento de frontera y el trabajo en equipo, dado que "...la complejidad del mundo y de la cultura actual obligan a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantos como áreas de conocimiento existen" (Torres, 1994).
- b) Capacidades Analíticas cuyo objetivo es favorecer la interacción y construcción simbólica de los objetos de estudio. En este caso, el proceso tiene que iniciar con el fortalecimiento de habilidades básicas orientadas a enseñar a pensar creativamente, a estimar la complejidad de las nuevas tareas, problemas y tendencias científicas, tecnológicas y sociales, a tomar decisiones, a solucionar problemas, a procesar y organizar todo tipo de información, a saber aprender y a razonar.
- c) Sólida Formación Disciplinaria, que contenga el dominio teórico, metodológico y técnico de las distintas áreas de conocimiento. Este rubro incluye el uso crítico de las tecnologías y su selección y aplicación a proyectos concretos.
- d) Ubicación Histórica, la cual comprende la promoción de una actitud de permanente reflexión ética y el análisis de la reconfiguración estructural del país. Este rasgo se concreta con el balance de las necesidades sociales y de la producción que debe atender la universidad pública.
- e) Base Cultural sólida de contenido humanista ya que un graduado de la universidad debe poseer los valores más altos de la cultura universal.



- f) Preparación para el Cambio en una sociedad diversificada, una economía compleja y un sistema productivo para la competencia.
- g) Valores fundamentales de Conciencia y Solidaridad. Incluye la formación de individuos polivalentes, multifuncionales, con pensamiento crítico e iniciativa y versatilidad para enfrentar problemas complejos. Aquí se incorporan valores vinculados a la ética, al respeto de la libertad, dignidad, justicia, responsabilidad, autoestima, sociabilidad, integridad y honestidad. En este rasgo se incorpora el "ejercicio de una práctica democrática, informada y formada, en que la persona humana y el humanismo que va a formar la universidad y la sociedad van al encuentro de la nueva historia" (González, 1990).
- h) Comprensión Sistémica. Incorpora la síntesis de la cultura general y el conocimiento especializado articulados a nuevas unidades epistémicas; así como el establecimiento de relaciones complejas en el diseño o mejora de sistemas.
- i) Pensamiento Anticipatorio combinado con actitudes favorables hacia el diseño e instrumentación de acciones propositivas y preventivas. Implica la búsqueda de fines y la evaluación de lo posible.
- j) Habilidades de Gestión que hagan factible la obtención de recursos financieros y humanos para el desarrollo de proyectos específicos.

El resultado de la articulación de estos planos es el diseño de currícula orientados a la formación de mentalidades críticas que se vinculen a proyectos profesionales o de investigación fundamentados a partir de problemas reales. En este sentido, los nuevos cuadros humanos de alto nivel tendrán que caracterizarse por la apropiación de un nuevo perfil que rebase la especialización rígida (Barnés, 1997; De Luisa y Rodríguez, 1997; Valle, 1997; Tamayo, 1997).

Los modelos curriculares de este tipo crean una nueva oferta científico-profesional basada en esquemas abiertos, flexibles y departamentalizados diseñados con programas interdisciplinarios que estimulan el desarrollo de la competencia para anticipar nuevas áreas de actividad profesional congruentes con las características de las sociedades del fin de siglo.

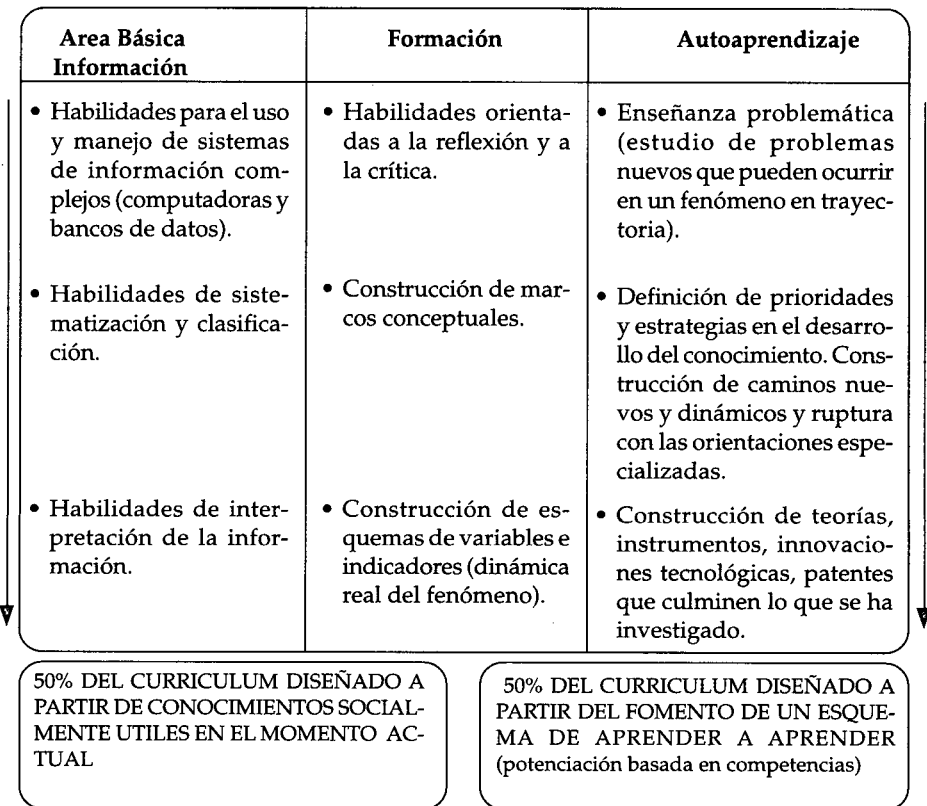
La nueva oferta científico-profesional tendrá que orientarse a formar cuadros de alto nivel que participen en campos de problemas emergentes como los siguientes: el mejoramiento, conservación y recuperación de suelos, masas forestales, cultivos hidropónicos, biología nuclear, energía eólica, geotermismo, tratamientos de residuos y biomásas, sanidad preventiva en alimentos, turismo ecológico, entre muchos otros. En este caso los grados académicos certificarán profesionales cuyo título será: ingenieros mecatrónicos, plasturgistas y ludicadores, agrónomos, holografistas, geriólogos, cibernautas, psicoestetas y reciclantes.

En esta medida la formación científico-profesional asumirá a la investigación como la estrategia de aprendizaje central; en ella el estudiante sintetizará las preguntas y respuestas de los problemas de la realidad a partir de la identificación del objeto de estudio, de sus contenidos y enfoques disciplinarios, de su lógica de construcción teórica y de las perspectivas epistemológicas para abordarlo.

El logro de estos objetivos requiere del diseño de propuestas de organización curricular estructuradas con base en el siguiente modelo que se organiza “bajo la forma inicial de un Sistema Modular Básico, del cual se desprenderá la reorganización de la oferta de carreras y especialidades” (Didriksson, 1999). Por lo que parte de una perspectiva holista que integra y relaciona procesos complejos y toma en cuenta contexto, cultura, ética y valores.

### Modelo de Generación de Nuevos Conocimientos y Competencias Académicas

Desarrollo de Conocimientos Interdisciplinarios. 



Didriksson (1999), señala que este modelo es "flexible e innovador y tiende a la formación de habilidades, capacidades y competencias para el trabajo independiente y a un aprendizaje permanente y diverso desde el plano de la atención a múltiples tareas y prácticas de aprendizaje individual y colectivo".

En el Area Básica de Información el estudiante ingresa a un trabajo articulado de conocimiento del instrumental tecnológico para la adquisición de información, a la programación y al uso y manejo de sistemas de base de datos y fuentes informáticas. Pasará a profundizar sus competencias con habilidades de sistematización de la información y el desarrollo de una capacidad para la organización, la comparación y la clasificación de la información. A partir de este punto desarrollará comparaciones y estructuras diversificadas que le permitan iniciar trabajos de carácter monográfico, de ensayo, contextualización y organización de elementos.

Esta Area se fundamenta en la necesidad actual de desarrollar modelos educativos basados en el dominio de grandes cadenas de información debido a la rapidez con que avanza el conocimiento. Bajo esta perspectiva la UNESCO desde los años 80 (citado por Gómez-Palacios, 1998) planteaba la necesidad de solo mantener en el curriculum "los contenidos útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y los medios de comunicación. De modo general, estos contenidos son aquellos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y para hacerlo más humano". Este punto de vista se sostiene además porque el acelerado ritmo de producción de datos científicos y la rapidez con la que cambian no permitirían actualizar a la misma velocidad los programas educativos.

El Area Básica de Información se estructura con el diseño de programas flexibles y de gran dinamismo, que contengan sólo el núcleo de conocimientos básicos invariantes y cuyo carácter universal permita cimentar una plataforma que servirá de base para el aprendizaje de toda la vida y que le permita al estudiante asimilar y generar nuevas competencias. Esto implica el diseño de estrategias que sinteticen actividades prácticas e intelectuales complejas.

En el Area de Formación el estudiante concentra sus esfuerzos en el desarrollo de competencias y capacidades de formación científica, tecnológica y humanística, para desplegar su capacidad crítica y reflexiva, su capacidad de vigilancia epistemológica, de contextualización histórica y social, para pasar a profundizar sus conocimientos en la elaboración de conceptos, variables, indicadores, que le permitan una capacitación para la investigación científica y el desarrollo tecnológico, una expansión de su nivel cultural, de su expresión oral y escrita, artística y social, así como competencias laborales con hábitos de trabajo ordenados y eficaces (Didriksson, 1999).

Por lo anterior, el Area de Formación debe contener espacios de análisis estratégico que permitan incorporar el balance de tendencias históricas en el marco de la configuración de escenarios sociales futuros, con el fin de formular proyectos que posibiliten la articulación de la ciencia y la investigación al cambio tecnológico en los sectores industrial y de servicios. En este sentido contempla la síntesis de conocimientos, habilidades y actitudes en el marco de la pertinencia histórico-social de los proyectos académicos e involucra la capacidad para organizar tareas y afrontar situaciones imprevistas.

En el Area de Autoaprendizaje la organización de los módulos se concentra en la consolidación del trabajo autónomo del estudiante, en la relación teoría-práctica constante, en la relación estudio-trabajo, y en la elección de actividades extracurriculares y optativas congruentes con su interés disciplinario. Las tareas de aprendizaje se llevan a cabo con la formulación de proyectos, de prototipos, de patentes, de marcos teóricos y conceptuales, y de diseños artísticos y obras (Didriksson, 1999).

El diseño de esta área considera que la capacidad para aprender depende de la disposición a cambiar (Luhmann y Schorr, 1993; Tallizina, 1993). El potencial que se requiere para ello se basa en la apropiación de la lógica de construcción del conocimiento mediante la asimilación de la estructura que éste tiene, su naturaleza interna y las leyes que han determinado su desarrollo. En este caso el autoaprendizaje implica la síntesis de saberes científicos, saberes técnicos, saberes organizacionales y saberes relacionales. Además el aprendizaje autodirigido descansa en la habilidad para estudiar y dominar críticamente el sistema de información, almacenamiento y organización de datos.

Por estas razones el autoaprendizaje requiere del dominio de competencias básicas: lectura, redacción, matemáticas, expresión verbal y capacidad para escuchar; de igual modo supone que el eje de desarrollo será la habilidad para utilizar la escritura con fines de comunicación y creación.

El resultado de este modelo curricular en la formación universitaria, se expresará en la adquisición de la capacidad para ofrecer diversas lecturas del mundo circundante a partir de la elección de múltiples categorías; en la formulación de un amplio abanico de hipótesis, así como los diversos caminos que podrían resolverlas; en el establecimiento de conexiones en contextos complejos; y, en la acción estratégica para afrontar multiplicidad de situaciones nuevas e imprevistas.

En este mismo sentido promueve la apropiación de competencias que preparen para vivir en un mundo caracterizado por su continua transformación; de ahí la exigencia de contar con la capacidad para anticipar, innovar y orientar el cambio con base en la elaboración de juicios ético-críticos que fundamenten las decisiones tomadas.

La articulación de estas tres áreas permitirá superar el exagerado especialismo que ignora las relaciones que existen entre los diversos campos del saber y la cultura general; por ende, este tipo de modelo amplía el horizonte de comprensión de los principales problemas sociales. En este sentido es importante señalar que el logro de los propósitos planteados por un modelo de organización curricular flexible, innovador y basado en competencias académicas requiere generar una sólida infraestructura de operación que al menos contenga los siguientes programas: a) la creación de centros de investigación de muy alto nivel; b) el desarrollo de megaproyectos interinstitucionales, y c) la atención al desarrollo de ciencias emergentes por medio de programas especiales.

### **III. Las competencias académicas en el curriculum universitario**

El concepto de competencia tiene su origen hacia el final de la década de los 60 en Columbia Británica y Canadá, y fue el resultado de la necesidad por contar con un curriculum en el que se pudiera evaluar el dominio de un comportamiento con un instrumento objetivo. Por otro lado, a principios de la década de los ochenta, en los países industrializados se observa un profundo desfase entre perfiles profesionales de egreso muy específicos y especializados con los requerimientos del mercado de trabajo que exigía perfiles dinámicos y flexibles; ante este panorama se observa un fuerte énfasis al enfoque por competencias laborales como una respuesta a la necesidad de vincular la formación educacional con los requerimientos del aparato productivo.

Los enfoques para definir el concepto de competencia han variado de país a país "en el Reino Unido surgió enfocado a la evaluación, orientándose por tanto hacia el rendimiento evaluado con base en normas detalladas. En Francia, el debate sobre las competencias se inicio como una crítica a la pedagogía tradicional basada en los conocimientos escolares" (Tamayo, 1998). Los canadienses por su parte, identificaron tres tipos de calificaciones básicas: académica, personal y de trabajo en equipo de las que se desprende un perfil integrado por habilidades flexibles que pueden ir adaptándose a medida que se presentan cambios en el mercado de trabajo.

A nivel mundial en el terreno de la educación se tienen múltiples experiencias innovadoras que impulsan el dominio de competencias académicas. Por ejemplo, la Escuela de Madison (1998), tiene un programa educacional cuyos objetivos son: desarrollar habilidades académicas; construir el sentido de la propia dignidad; y, promover una educación conciente que sirva de base para afrontar situaciones complejas en la vida real. Para ello combina los contenidos académi-

cos con actividades recreativas, artísticas y físicas. En términos operativos el programa emplea la computadora para las lecciones intensivas de lectura, matemáticas y ciencias; pero, el estudiante escribe para leer y lee utilizando la propia escritura.

En esta misma perspectiva la Pan American School (1997), desarrolla un curriculum que promueve el aprendizaje a través de un programa secuencial de matemáticas, inglés, lectura, expresión oral, escritura, fonética, conversación, ciencias y español, que se enriquece con laboratorios de física, química y computación, educación física, un programa de valores, música y arte. Destaca en este curriculum el empleo de la computadora como herramienta creativa de expresión y solución de problemas; así como la promoción de habilidades sociales: confianza, respeto, responsabilidad, autoestima, toma de decisiones e interacción social.

En este sentido Wolf (1995), define a las competencias académicas como la "capacidad profesional para realizar tareas y actividades demandadas por la sociedad. Implica una exigencia social y la consiguiente aptitud del individuo para responder integralmente a ella, mediante conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, los cuales le permiten abordar y resolver problemas de conformidad con el estado del arte. Asimismo, las competencias implican la vitalidad para el aprendizaje continuado, el trabajo en equipo y el estudio autodirigido". Las competencias académicas son un abanico extenso de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina e incorporan el dominio de capacidades como las siguientes: identificar, comprender y organizar ideas; reconocer métodos de investigación; separar la posición personal respecto de otras; expresar las ideas en forma escrita; saber escuchar y contestar de manera coherente y concisa; formular y solucionar problemas; usar críticamente las tecnologías; y derivar conclusiones. Las competencias aseguran manejo de cualquier disciplina a pesar de no estar directamente relacionadas con ninguna en particular.

La competencia académica es la capacidad real para lograr un resultado, es el dominio del conjunto de tareas que configuran un proceso y asegura el dominio cognitivo, afectivo, disposicional y práxico en el afrontamiento de una situación problemática real. De ahí que promueva la apropiación de procesos subyacentes a la manifestación acertada y exitosa de patrones globales de comportamiento. El dominio de la competencia académica sólo es posible si se logra la articulación entre formación y realidad y se hace a partir de lo que la gente sabe, hace y tiene conciencia de lo aprendido.

La vigencia de este planteamiento a nivel internacional se expresó en la Conferencia Regional Africana sobre Educación Superior (UNESCO, 1997) en la que se planteó que "los programas de formación se definan en términos de perfiles de competencia que hay que dominar y no en términos de conocimientos que

hay que transmitir y devolver... los objetivos prioritarios de los currículos deberían formularse en términos de capacidades de análisis de situaciones complejas, capacidades de emprender, capacidades de reaccionar como ciudadano responsable para desarrollar una cultura de la paz”.

De manera general el modelo curricular propuesto en la sección anterior debe integrarse con base en la promoción de seis tipos diferentes de competencias:

1. **Competencias Básicas** que están asociadas a procesos de carácter formativo: lectura, escritura, capacidad para expresar verbalmente las ideas, razonamiento matemático.
2. **Competencias Genéricas o Transferibles** asociadas con todas las áreas disciplinarias: analizar, interpretar, organizar, negociar, investigar, enseñar, planear.
3. **Competencias Técnicas o Específicas** que describen la capacidad para usar críticamente las tecnologías.
4. **Competencias Simbólicas**, incluyen la capacidad para resolver e identificar problemas a través del dominio de símbolos y representaciones orales o visuales; aquí destacan aspectos que van desde los algoritmos matemáticos hasta los argumentos legales o la negociación financiera.
5. **Competencias Personales** vinculadas al conocimiento crítico del espacio y tiempo en que se forma el estudiante. Incluyen la capacidad para expresar oralmente las ideas, la habilidad para aprovechar el ocio, la capacidad de anticipación y la capacidad para generar y aprovechar oportunidades.
6. **Competencias para el Autoaprendizaje**, son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: automonitoreo del avance en función de metas y prioridades, estudio independiente, elaboración de proyectos a corto y largo plazos, búsqueda y aprovechamiento de los recursos existentes, desarrollo y uso de vocabulario especializado, habilidades para comprender, resumir, analizar y elaborar informes de manera sintética.

Los seis tipos de competencias requieren que el estudiante se incorpore a escenarios reales que promuevan el desarrollo de valores, hábitos y nuevos patrones de comportamiento académico; así la formación científico-profesional, se consolida con la integración de la teoría con la práctica, la transferencia de conocimientos y tecnologías, y la innovación permanente.

En cuanto a los criterios que deben seguirse para organizar jerárquicamente a las competencias, el National Council for Vocational Qualifications (1991), considera la amplitud y alcance de la competencia; su complejidad y dificultad; las habilidades especiales que requieren su ejecución; y la habilidad para transferir competencias de un contexto a otro.

Debido a sus indudables ventajas, la formación universitaria en la última década se ha orientado al desarrollo de competencias académicas que incluyen una amplia gama de competencias personales, entre las que destacan la educación moral, la tolerancia a situaciones no previstas, la empatía (Hunter y cols. 1995); la comunicación, el análisis y automonitoreo de habilidades (Dempsey y Rasmussen, 1995); el autoconcepto y las expectativas de logro (House, 1992).

En México existen en la actualidad importantes esfuerzos por articular propuestas curriculares basadas en perfiles organizados por competencias. Uno de los primeros planes de estudio universitarios con este carácter es el Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas y en Ciencias de la Salud (1997), de la Universidad Nacional Autónoma de México que se organiza de acuerdo a las siguientes competencias:

- *Competencias Disciplinarias e Interdisciplinarias*: dominio del campo de estudio; habilidad para revisar críticamente la literatura y explicar procesos; y la multi e interdisciplina.
- *Competencias Metodológicas y de Investigación*: habilidad para identificar y evaluar problemas de investigación; aptitud para aplicar y generar estrategias metodológicas; y capacidad para conducir la investigación y obtener conclusiones.
- *Competencias para el Aprendizaje, la Transmisión del Conocimiento y la Enseñanza*: aptitud para el aprendizaje autodirigido; capacidad para comunicar conocimientos; y, habilidad para enseñar.
- *Competencias Técnico-Instrumentales*: administración de proyectos de investigación; utilización de la informática; manejo de equipos e instrumentos.
- *Cualidades Intelectuales*: capacidad creativa, pensamiento complejo, habilidad para solucionar problemas y aplicar conocimientos; capacidad para razonar lógicamente.
- *Cualidades Personales y de Relación Interpersonal*: compromiso social; trabajo en equipo; liderazgo; valores personales.

Sin embargo, aún falta resolver cuestiones centrales que impulsen el desarrollo de programas de estudio de carácter interdisciplinario, basados en competencias académicas. Uno de los aspectos que deberá atenderse en el corto plazo es el relativo a la evaluación y certificación de competencias personales, sociales y humanas porque los criterios tradicionales asignan créditos en función de la inversión intelectual del alumno (teóricos y prácticos); tales criterios resultan obsoletos dado que lo que se evaluará con este enfoque es el proceso de aprendizaje y no sólo el resultado del mismo.

En relación con este aspecto Kane (1992), señala que la evaluación de la competencia siempre es indirecta porque lo que se evalúa es el juicio con el que se



aplican las competencias. En este caso el modelo de evaluación de la calidad de la competencia debe considerar tres tipos de inferencias: la capacidad del instrumento para evaluar la calidad y efectividad de la ejecución del individuo para solucionar un problema; la capacidad de un instrumento para generalizar lo observado en situaciones particulares; y, la posibilidad de extrapolar la evaluación hecha por un instrumento de medición a una situación real.

En este marco los sistemas evaluativos innovadores tendrán que diseñar formas “de medición flexibles que tengan en cuenta la diversidad de capacidades, de medios y de experiencias de los alumnos” (Gómez-Palacios, 1998); de tal modo que lo que se mida sea la capacidad de un individuo para dominar diversas situaciones en diferentes contextos y problemas, aprovechando los recursos de los que dispone. Así la evaluación de la competencia científico-profesional debe considerar la capacidad de juicio para combinar los conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para solucionar eficientemente problemas.

Un cambio en esta dirección necesita la creación de mecanismos que permitan valorar la calidad de la formación con modelos de simulación, observación directa de la competencia, reporte de actividades en condiciones y situaciones reales, diseño de innovaciones tecnológicas que tengan impacto en la producción o en su forma de organización, entre otros. De este modo la evaluación se concentrará en la identificación de habilidades para usar el criterio ético-profesional en la solución y anticipación de problemas.

Las formas innovadoras de organización curricular también deberán considerar los programas de formación de profesores e incorporar modelos de problematización que estimulen un tipo de educación mayéutica en la que el alumno desarrolle su capacidad para plantearse preguntas estratégicas bajo la coordinación del maestro. Ello implica que el docente tiene que poseer competencias académicas que le permitan estructurar científicamente el proceso formativo: dominio de diversos tipos de comunicación, dominio de la expresión oral de sus ideas y dominio del campo de estudio y de la actividad profesional que desempeñe. Es central que el profesor “sepa leer las fuentes y realice análisis científico-problemático de las mismas, caracterice el estado del problema y plantee cuestionamientos capaces de generar la labor científica” (Tallizina, 1993).

En este contexto el maestro debe saber aprovechar los recursos tecnológicos y desarrollar la competencia para establecer ambientes interactivos que estimulen el uso crítico de la tecnología, la reflexión permanente, el autodidactismo y la capacidad de crítica; todo ello, también en aquellos escenarios que han probado su éxito en la formación universitaria: laboratorios y talleres (Barnés, 1997; Gómez-Palacios, 1998).

Un modelo curricular innovador, flexible y potenciado por el dominio de competencias académicas clave requiere de proyectos estratégicos que dinamicen

la vida institucional y revitalicen la academia bajo nuevos parámetros de calidad y pertinencia social. En este sentido, son prioridades la colaboración internacional, el mejoramiento del personal académico mediante estudios de posgrado, el reforzamiento de la capacidad de investigación, la transferencia tecnológica, el reentrenamiento de la fuerza laboral, la innovación y flexibilidad académica.

## IV. Conclusiones

Las universidades tendrán que instrumentar reformas académicas consistentes y de largo alcance para estar en condiciones de ofrecer una formación científico-profesional más acorde con los perfiles de las sociedades del fin de siglo. El horizonte de tiempo para dar respuestas oportunas y pertinentes se reduce de manera acelerada y sólo aquellas instituciones educativas con capacidad para producir cambios estructurales en el diseño de su currículum, formas de gobierno, gestión y administración podrán contribuir a la construcción de un proyecto educativo que esté abierto al intercambio internacional.

Un primer paso en la definición de una oferta educativa pertinente a la vertiginosa transformación del entorno consiste en identificar las prioridades de atención profesional, de investigación y de desarrollo tecnológico. Esta tarea exige adoptar perspectivas optimistas en las que el nuevo contexto de desarrollo de la humanidad represente no sólo espacios de crisis, sino posibilidades de transición hacia formas de organización social nuevas en las que sea posible potenciar la democracia mediante el fortalecimiento de la capacidad humana para administrar sus ambientes naturales de manera viable, crear nuevas instituciones y construir la identidad cultural; en este sentido a la universidad le corresponde replantear el modelo social y diseñar e instrumentar esquemas de participación alternativos que incorporen la dimensión "ético-política de la investigación...cuyos productos... se proyectan sobre la soberanía, bienestar e independencia del país" Sánchez (1993).

Este reto constituye una fortaleza para las instituciones educativas que asuman la responsabilidad de formar la masa crítica que llene de nuevo contenido "la unidad indiscutible de las ciencias y las humanidades, de la cultura general y la del especialista, de la teoría y la práctica y ésta con sus expresiones en las técnicas y las artes, y unas y otras con un conocimiento de lo general y lo particular del mundo -en su sentido natural y político-" (González, 1990).

Los años que están por venir representan la posibilidad que la educación superior tiene de iniciar la transición hacia la consolidación de nuevos esquemas de formación universitaria. En este sentido los recursos tecnológicos actuales y futuros permitirán el desarrollo de una educación superior de excelencia,

polivalente, multifuncional e integral, que ofrezca mejores perspectivas de desarrollo para toda la vida y para todos los sectores.

No se debe perder de vista que el centro del esfuerzo en educación es la formación humana; cuando se invierta en edificios inteligentes, bibliotecas ultramodernas, acceso a los bancos de información y se imprima el mismo esfuerzo en diseñar mejores planes de estudio que aspiren a formar integralmente a los individuos, participaremos en la construcción de universidad con mayor capacidad de respuesta a los retos de la compleja sociedad del fin de siglo.

Mientras nos concentremos solamente en uno de estos ángulos como el equipamiento tecnológico, pero no se transformen las estructuras institucionales y las formas tradicionales de organización curricular, nuestra inserción hacia el futuro va a ser muy precaria. Bajo esta perspectiva la innovación curricular se constituirá como un importante eje en la consecución de los grandes ideales humanos que son plataforma de los nuevos esquemas de convivencia y relacionalidad.

Finalmente sólo resta señalar que una universidad inteligente no es aquella que tiene la mejor infraestructura virtual; sino aquella que potencia la creatividad humana.

## Referencias

- BARNES, F. (1997). "Líneas Generales para el Diseño Curricular de la Licenciatura en la UNAM". Discurso presentado en el Coloquio de Multidisciplina en la Facultad de Química de la UNAM. México.
- COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD (1986). Teaching for Transition from High School to College. En: *Academic Preparation in Social Studies*. New York.
- DE LUISA, Y. y RODRÍGUEZ, L. (1998). "Visión Panorámica de las distintas Metodologías de Análisis Ocupacional, Demanda-Oferta de Empleo e Identificación de Necesidades de Formación que se utilizan en México". En: *Memoria del Seminario sobre Metodologías de Prospectiva de Necesidades de Formación*. Ed. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. pp. 7-12.
- DEMPSEY, J., y RASMUSSEN, K. (1995). "Competencies and a New Instructional Design Program". *College Student Journal* Vol 29(1). pp. 2-7.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1993) "Investigación, Formación y Curriculum. Notas para una discusión". Cuadernos del CESU. El Concepto de Formación en la Educación Universitaria. N° 31. Ed. pp. 41-58, UNAM, México.
- DIDRIKSSON, A. (1995) "La Educación Superior desde las Perspectivas del Cambio Global". En: Muñoz, G. y Rodríguez, G. *Escenarios para la Universidad Contemporánea*. Pensamiento Universitario No. 83. UNAM. México.

- DIDRIKSSON, A. (1999) *La Universidad Innovadora: Una Propuesta Global*. UNAM. (En México. Prensa).
- FACULTAD DE MEDICINA, INSTITUTO DE FISIOLÓGÍA CELULAR E INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIOMÉDICAS (1997) *Programa de Maestrías y Doctorados en Ciencias Médicas y en Ciencias de la Salud*. Ed. UNAM. México.
- GONZALEZ, C. (1990) "Pensar en la Universidad". En: *Universidad y Sociedad: La Universidad del Futuro*. Cuadernos del Congreso Universitario (II). México. Ed. UNAM.
- HERRERA, A. (1998) *Análisis del Mercado de Trabajo del Psicólogo en México. Configuración de Escenarios Futuros de Actividad Profesional*. Tesis para obtener el Grado de Doctora en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). México.
- HOUSE, J. (1992) "The Relationship between Perceived Task Competence, Achievement Expectancies, and School Withdrawal of Academically Underprepared Adolescent Students". *Child Study Journal*, Vol. 22(4). pp. 253-272.
- HUNTER, K., CHARON, R., y COULEHAN, J. (1995) "The Study of Literature in Medical Education". *Academic Medicine*, Vol 70 (12) pp.1061-1080.
- KANE, M. (1992) "The Assessment of Professional Competence". *Evaluation & The Health Professions*, Vol. 15 No. 2, pp. 163-182.
- LABASTIDA, J. y DEL CAMPO M. (1991) "Globalización, Cultura y Modernidad". *Universidad de México*. No. 491. pp. 8-11.
- LUHUMANN, N., y SCHORR, K. (1993) *El Sistema Educativo*. Ed. Universidad de Guadalajara. México.
- MARTINEZ, P. (1995) "Los Futuros de la Ciencia en México". *Revista Este País*. No. 47. pp. 45-51, México.
- MERTENS, L. (1997) *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Ed. Oficina Internacional de Trabajo (CINTERFOR). México.
- MIKLOS, T. (1996) *Proyecto para la Consolidación, Sistematización y Difusión Interactiva de Procesos y Productos de la Red de Formación de Adultos*. Ed. REFORMAD. México.
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (1991) *Guide to National Vocational Qualifications*. NCVQ. Londres.
- PACHECO, M. (1993) "La Profesionalización de la Universidad. Su Incidencia en la Formación de Profesionales y Científicos". Cuadernos del CESU. El Concepto de Formación en la Educación Universitaria. No. 31. pp. 27-39. Ed. UNAM. México.
- RUÍZ, D. (1997) *El Reto de la Educación Superior en la Sociedad del Conocimiento*. Ed. ANUIES. México.
- SANCHEZ, P. (1993) "La Didáctica de la Investigación Social y Humanística en la Enseñanza Superior. Reflexiones Epistemológicas". *Cuadernos del CESU*. No. 31. El Concepto de Formación en la Educación Universitaria. pp. 59-86. Ed. UNAM. México.
- SCHÖN, D. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Ed. Paidós. Barcelona.
- TALLIZINA, N. (1993) *Los Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior*. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México.

- TAMAYO, T., (1998) "Marco para el Seminario sobre Metodologías de Prospectiva de Necesidades de Formación", En: *Memoria del Seminario sobre Metodologías de Prospectiva de Necesidades de Formación*. Ed. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México.
- TORRES, J. (1994) *Globalización e Interdisciplinariedad*. El Curriculum Integrado. Ed. Morata. Madrid.
- UNESCO (1995) *Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior*. Ed. UNESCO. Francia.
- UNESCO (1997) *Les Actes de la Consultation Régionale Préparatoire à la Conférence Mondiale sur le Enseignement Supérieur*. Ed. UNESCO. Dakar.
- UNESCO (1998) *Draft World Declaration on Higher Education for the Twenty First Century: Vision and action*. World Conference on Higher Education. Ed. UNESCO. París.
- UNESCO (1998a) *University Education in the 21<sup>st</sup>. Century*. Ed. Institute for Information Technologies in Education. París.
- VALLE, F. (1997) "Sobre las Prácticas Profesionales y los Retos de la Transformación Económica". En: Pacheco, M., y Díaz Barriga, A. (coord). *La profesión. Su condición social e institucional*. Ed. UNAM. México
- WOLF, A. (1995) *Competence Based Assesment*. Ed. Open University Press. Buckingham.



# Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia. Pontencialidad y restricciones en Latinoamérica

Miguel Casas Armengol

*Ph.D. en Educación. Stanford University. California. US.  
Profesor Titular de la Universidad del Zulia. Maracaibo, y  
de la Universidad Nacional Abierta, Caracas. Rector Fun-  
dador de la Universidad Nacional Abierta.*

## Resumen

*Los dos temas centrales de este documento se refieren a : (1) La impostergable necesidad de reestructurar a las universidades actuales , porque aún aquellas que han demostrado una gran calidad y elevada producción científica, necesitan de nuevas estructuras y enfoques ,para poder responder a un conjunto de poderosas nuevas fuerzas mundiales , típicas de la época actual, donde el incesante cambio y la acelerada globalización , construyen escenarios substancialmente diferentes a los del pasado. (2) El segundo tema central se refiere a las causas y condiciones que explican el surgimiento e impetuoso desarrollo de la educación a distancia, como modalidad educativa que se ha extendido a muchos países del mundo actual, tanto desarrollados como sub-desarrollados. Así mismo, se definen las varias generaciones de esta modalidad educativa hasta llegar a la tercera, donde se percibe cómo la educación a distancia se conjuga cada vez más con el aprendizaje virtual y las universidades virtuales, que representan la respuesta más creativa para la masificación e individualización de la educación contemporánea, apoyada funcionalmente con las nuevas tecnologías informáticas y telemáticas.*

## Palabras Claves

REESTRUCTURACIÓN UNIVERSITARIA. EDUCACIÓN A DISTANCIA. TECNOLOGÍAS INFORMÁTICA/TELEMÁTICA.

El desarrollo mundial más importante de la Educación a Distancia, puede ubicarse especialmente en las dos últimas décadas, pero durante este período, los cambios e innovaciones, han tenido un ritmo cada vez más acelerado y vertiginoso. Quién pretenda seguir viendo la Educación a Distancia, desde la perspectiva inicial de la década de los años setenta, encuentra grandes sorpresas y discrepancias, porque en el mundo actual han surgido nuevas y exigentes demandas que impactan inevitablemente a toda la Educación Superior, pero especialmente a la Educación a Distancia.

Sin embargo, al mismo tiempo que han aparecido estos nuevos requerimientos, también se ha generado un impresionante desarrollo de Nuevas Tecnologías, que si son usadas funcional y creativamente, permiten dar ágiles repuestas educativas, que no habían sido avizoradas antes por los pioneros de esta modalidad educativa.

En este Documento examinaremos la configuración de estas fuerzas mundiales y las exigencias que ellas representan para la moderna Educación a Distancia. Así mismo, observaremos los cambios y tendencias más importantes que se perfilan en la Educación a Distancia y su especial significación para el desarrollo de esta Modalidad en América Latina.

## **Factores que impulsan el cambio universitario mundial**

A pocos años de finalizar este Siglo y un Milenio, la fuerza mundial más importante en las últimas décadas ha sido *un cambio incesante, acelerado, a veces inesperado y con frecuencia traumático*. Este cambio penetra casi todos los sectores sociales, políticos, científicos y tecnológicos, haciendo irrelevantes y obsoletos, conceptos que durante muchos años se consideraron como indiscutibles. En esta situación, la universidad tradicional, que durante años ha tenido evoluciones generalmente lentas, se ve ahora forzada a emprender rápidamente una reestructuración integral de sus instituciones y sistemas, para dar respuesta a nuevas demandas. De no hacerlo, tenderá a ser sustituida por nuevas instituciones, formas y mecanismos de enseñanza, información y entretenimiento, de mayor eficiencia para utilizar productivamente el potencial educativo de las nuevas tecnologías informativas. El envolvente espacio virtual no deja ninguna opción en esta materia, y es la contrapartida comunicacional de la globalización económica.

Para sustentar las ideas anteriormente expuestas, analizaremos a continuación algunos de los factores principales que influyen en los cambios citados y que deben encontrar respuestas apropiadas en las universidades del mundo actual. Ellos son :



## 1. Sociedades cada vez más informatizadas

Todas las sociedades son ahora o tenderán a serlo en un futuro muy cercano, "sociedades basadas en el conocimiento y en el aprendizaje". El hecho de que en algunos de nuestros países de escaso desarrollo, coexistan todavía en diversos grados, las tres "olas" señaladas por Alvin Toffler(1980) (agrícola, industrial e informatizada), no significa que muy pronto ellos no deberán entrar también de lleno en la "ola informatizada", pues de no hacerlo, la universidad y el país respectivo quedarán cada vez más marginados de un mundo interdependiente y globalizado.

Una sociedad informatizada exige, que sus universidades investiguen las implicaciones de este cambio tan radical y modifiquen sustancialmente sus estructuras y los enfoques curriculares para formar a los intelectuales, profesionales y líderes que deberán dirigir y actuar en esta sociedad tan diferente. Por otra parte, estos cambios universitarios deberán apoyarse en una avanzada tecnología, que permitan a la institución cumplir con estos nuevos roles sociales y científicos. Conviene alertar sobre la peligrosa ilusión que consiste en creer que la simple adquisición del hardware de computación e implantación de algunas redes de telecomunicaciones, constituyen en sí una tecnología instruccional suficiente y definitiva. En efecto, la aplicación exponencial de la tecnología instruccional con fines educacionales no ha dado lugar a desarrollos paralelos de los métodos instruccionales. El desarrollo pleno de las implicaciones pedagógicas del uso de la mediática, en cuanto a la naturaleza y a la forma de transmisión del conocimiento, exige la elaboración de nuevos paradigmas educacionales y tecnológicos.

## 2. Globalización

Aunque después de la "Guerra Fria" han surgido mundialmente fuerzas y conflictos disruptivos para la paz del planeta, otras fuerzas poderosas están en continua acción para juntar cada vez más a los miembros de una comunidad global, con un destino común. Surgen Fundaciones para una Comunidad Global; se plantea la necesidad de una Cultura Global; se cuestionan ciertos Mitos Centrales de la sociedad actual y se perciben claramente las realidades de una Economía Global, así como un Mercado Global, Dimensiones Globales para los medios informativos y también una cada vez mayor Globalización del Conocimiento.

Algunas de las tendencias anteriores son a veces vistas como antagónicas para quienes hoy defienden un materialismo adquisitivo y un conjunto de valores que giran principalmente alrededor del factor económico como Mito Central; para ellos, consumir es una virtud y la frugalidad es considerada negativa.

Pese a tales divergencias, las tendencias globalizantes constituyen ya una realidad evidente, especialmente significativa en el Sector Universitario donde continuamente aparecen nuevas instituciones representativas de tal tendencia: Universidad Global del Pacífico, Universidad del Mundo (UW), Universidad de la Paz, Universidad de las Naciones Unidas, National Technological University (NTU), la Open University de la Gran Bretaña, y por otra parte, numerosos Consorcios, Redes y Comunidades, que van mucho más allá de los confines locales, territoriales y nacionales.

Lo que resulta más destacado en estas nuevas organizaciones es que ellas están construidas sobre la premisa de que la información y el conocimiento de cualquier tipo imaginable puede ser enviado, recibido, almacenado y posteriormente recuperado, sin ninguna limitación geográfica, gracias a las telecomunicaciones, la computadora y otras tecnologías complementarias. Por consiguiente, esto significa el "fin de la torre de marfil", y de la "universidad aislada y autocontenida", exaltando al mismo tiempo la necesidad institucional de una gran capacidad "Relacional", que le permita interactuar continua y efectivamente con los contextos institucional, nacional e internacional. El radio de acción de cada universidad ya no quedará limitado a un "campus universitario" y algunas extensiones o centros locales. Por otra parte, los académicos de la universidad ya no serán exclusivamente los ubicados en los edificios de la institución, lo cual permitirá el uso óptimo de esos recursos. Sin duda, frente a estas nuevas condiciones, resultará necesario reconsiderar profundamente, los procesos y modelos de enseñanza y aprendizaje y las redes cooperativas nacionales e internacionales. Por otra parte, la revolución mundial informática en un espacio virtual compartido, conducirá necesariamente a la conformación de redes internacionales educacionales en las que solamente se podrá participar en base a aportes específicos calificados.

### 3. Acceso y Participación

Los cambios más importantes de las últimas décadas en relación al acceso a la universidad, tienen que ver con el paso de una educación para "élites" (educación para pocos), hacia una educación de "masas" (educación para todos los que se califican y la desean). En la determinación de este importante incremento, tienen influencia, principalmente: a) la revolución demográfica generada por la caída de la Tasa de Mortalidad; b) la revolución de las expectativas, según la cual cada generación espera vivir mejor que la precedente y c) la revolución de los ingresos representados por la temática secular del aumento del producto social. Esto se particulariza en: 1) una mayor cantidad de graduados de educación superior; 2) un mayor interés hacia este nivel educativo por parte de muchos jóvenes

y también de estudiantes maduros, que suelen regresar al sistema educativo, pero que, más que buscar un título formal, están interesados en mejorar continuamente su performance en el trabajo o en aspectos culturales ; tal es el caso frecuente de personas jubiladas; 3) la participación progresiva de la mujer en estudios universitarios ; y 4) nuevos valores políticos y sociales.

El incremento en acceso y participación significa mayor flexibilidad, movilidad y comunicación entre, profesores, investigadores y estudiantes de diversas instituciones. En Europa Occidental existen programas tales como Erasmus, Lingua y Comett, creados por la Comisión Europea, que han permitido que un gran número de estudiantes universitarios europeos puedan completar algunos de sus estudios académicos en distintos países y culturas y, también, que muchos investigadores y académicos puedan trabajar en colaboración fuera de las fronteras nacionales. La Open University de la Gran Bretaña ha extendido muchos de sus programas a otros países especialmente europeos y, dentro de ellos, hacia los anteriormente comunistas.

Por sus ventajas de permitir que los estudiantes combinen educación con trabajo y continúen radicados en sus localidades y hogares, la Educación a Distancia presenta un crecimiento extraordinario, el cual se facilita cada día más mediante el empleo racional de las nuevas tecnologías. Para países de bajo desarrollo, esta modalidad presenta grandes posibilidades, *siempre y cuando su calidad educativa muestre altos niveles de excelencia y pertinencia*, porque en caso contrario, se convertiría en una fábrica masiva de títulos sin conocimientos, y ello ayudaría poco al progreso y desarrollo de los respectivos países.

A pesar de los distintos impedimentos para acceder a la educación superior, las facilidades para que ingresen a ella estudiantes de diversos sectores sociales y minorías de grupos religiosos, raciales y étnicos, deben ser ampliadas, tanto por razones de justicia social, como también para lograr el bienestar de una sociedad sana que logra utilizar plenamente sus mejores recursos humanos. Esto puede parecer una contradicción si tomamos en cuenta la tendencia mundial actual de muchos gobiernos, de asignar cada vez menores recursos financieros para el sector de educación superior ; sin embargo, tal disparidad deberá ser enfrentada mediante el uso racional de tecnologías avanzadas y nuevos modelos organizativos.

#### 4. Tecnología

El impetuoso, continuo y progresivo avance de la Tecnología, está incidiendo y transformando profundamente a la mayoría de los sectores de las sociedades mundiales, causando distintos impactos, según sea el nivel de desarrollo

de cada sociedad. En el caso de la educación, los extraordinarios y continuos avances de la computación y las telecomunicaciones, están cambiando radicalmente la naturaleza de la educación, y el cómo, cuándo, dónde y para quién es utilizada. En el mundo actual, cada cinco años o menos, se duplica el total de la información existente y, por consiguiente, el reto educativo se refiere principalmente a enseñar a los estudiantes cómo adquirirla, analizarla y sintetizarla.

Estas nuevas condiciones determinan tan profundos cambios en las formas de enseñanza, que resultará indispensable entrar prontamente a un moderno proceso de "Reingeniería" de la educación, que permita unir computadores y telecomunicaciones, para entregar el contenido instruccional cuando y donde se requiera, ya sea en la casa, en el trabajo o en la universidad. Asimismo, estas tecnologías permitirán que cada estudiante tenga la libertad de buscar y definir su propio estilo de aprendizaje. Por otra parte, en vez de apoyarse el aprendizaje exclusivamente en libros de texto y clases magistrales, él se basará en poderosas "bases de recursos" y preparación del estudiante, para continuar aprendiendo durante toda su vida. En esta nueva situación educativa, los profesores seguirán siendo importantes y no dejarán de enseñar, pero lo harán en forma muy diferente a la tradicional que ha estado en uso desde hace varios siglos (clase magistral); ellos actuarán ahora como facilitadores del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a hacer juicios acertados, que discriminen ante la superabundancia de datos e informaciones disponibles, y las relativas a diversas disciplinas y sujetos que utilizan tecnologías complejas.

### *Desarrollos Tecnológicos*

La expansión tan vertiginosa de las nuevas tecnologías, tiene el peligro de que su utilización pudiera responder más a un consumismo desenfrenado que a las necesidades y posibilidades de nuevas formas educativas. Por ello, la responsabilidad de nuestros intelectuales y académicos requiere de una visión que, por una parte, les permita estar al día sobre los avances tecnológicos más importantes, y por la otra, ellos tengan un pleno conocimiento de las condiciones específicas del contexto social e institucional correspondiente. Bates (1995) señala:

*"Esta visión debe tomar en cuenta, el potencial de la tecnología, pero ella debe ser impulsada por las necesidades de los individuos y de la sociedad, más que por los desarrollos tecnológicos "per se". Lo que la tecnología puede hacer o lo que los suplidores de estas tecnologías sugieren que haga, pudiera no ser lo que nosotros queremos que ella haga"*

Desde este punto de vista es preciso señalar el carácter multidimensional de la educación, el cual hace que sus efectos serán más amplios aun que sus objetivos. Es pues útil y hasta esencial, tener presentes todos los efectos potenciales de

un proyecto con objeto de poder, primero, escoger los que debe perseguir y, en segundo lugar, evitar que surjan efectos negativos indeseables. Esto es todavía más importante cuando se trata de proyectos educativos que utilizan tecnologías complejas.

Conviene aclarar la moderna concepción de lo que es tecnología, para evitar una frecuente confusión con equipos, que tergiversa sus formas y alcances. En efecto, la televisión, la radio, la computación, etc. representan el resultado de diversas tecnologías que tienen su expresión final en los respectivos equipos, pero cuando nos referimos a la tecnología industrial o educativa, ella configura en cada caso, la armoniosa integración de diversos procesos, elementos y equipos que estructuran una novedosa y apropiada tecnología de producción o de instrucción. De allí que definiremos a la tecnología como:

*“aplicación del conocimiento Científico y de otros conocimientos, a problemas concretos, mediante un conjunto integrado de estrategias, procesos y tareas prácticas, llevadas a cabo por organizaciones, que incluyen personas y equipos (tanto tradicionales como modernos)”*

*\* ( definición de Naughton, 1994, modificada por Casas, 1995).*

Sin entrar en detalles, ni pretender enumerar individualmente la enorme variedad de tecnologías y equipos disponibles, Bates (1995) presenta diversas tendencias tecnológicas previsibles para la próxima década:

- \* *integración de televisión, telecomunicaciones y computadoras, a través de las técnicas de digitalización y compresión;*
- \* *reducción de costos y mayor flexibilidad de las aplicaciones y uso de las telecomunicaciones, a través de desarrollos tales como ISDN / fibras ópticas / radios celulares;*
- \* *miniaturización (cámaras reducidas, micrófonos, pantallas de alta resolución);*
- \* *aumento de lo portátil, mediante el uso de las comunicaciones radiales y la miniaturización;*
- \* *aumento del poder de procesamiento, a través del desarrollo de micro-chips y avanzadas técnicas de software*
- \* *comandos más poderosos y de más fácil uso, conjuntamente con herramientas de software, haciendo más simple para los usuarios, el crear y comunicar sus propios materiales.*

## 5. Nuevas Formas de Aprendizaje

Numerosos estudios e investigaciones, señalan ahora claramente que el proceso instruccional, puede y debe diferir cada vez más de las tradicionales prácticas educativas, que con muy pocos cambios hemos utilizado en la universidad durante muchos años. (\*) El aprendizaje que usa exclusivamente métodos tradi-

cionales, no resulta suficiente para desarrollar en los alumnos las capacidades cognitivas, creativas y organizativas requeridas por la sociedad moderna y especialmente por sus nuevas demandas, señaladas en la sección anterior. En efecto, el aprendizaje de hoy debe ir mucho más allá de la capacidad de recordar hechos, principios o procedimientos correctos, basados principalmente en información y memorización. Si bien algunos de estos métodos siguen siendo necesarios, resultan mucho más importantes otros relativos a las áreas de creatividad, solución de problemas, análisis y evaluación. Quienes aprenden quieren satisfacer las necesidades de comunicación interpersonal y también la oportunidad de cuestionar, aportar y discutir. Se debe considerar el aprendizaje como una búsqueda individual de significado y relevancia, inserta en una actividad social e individual. Afirma Miller (1996):

*“ La idea de la trascendencia del conocimiento por sí mismo o por su propia importancia, está perdiendo parte de su atractivo dentro del proceso. En vez de esto, empezamos a comprender que el poder real se apoya en nuestra habilidad para buscar, analizar y usar críticamente la información, para hacer decisiones, resolver problemas y responder efectivamente a nuevas situaciones”*

Conviene señalar algunos de los elementos y consideraciones que representan factores importantes, en lo relativo a la necesidad de nuevas formas para el aprendizaje y la enseñanza. Ellos son los siguientes:

*En primer lugar*, suponer que un futuro profesional *pueda aprender al principio de sus estudios* y en el nivel de Licenciatura (pregrado), todo lo que él va a necesitar en el resto de su vida activa, es ignorar totalmente el mundo actual con su extraordinaria movilidad y complejidad, las cuales afectan casi todos los campos del saber. En muchas disciplinas el conocimiento pertinente se modifica substancialmente en menos de cinco años y esta tendencia continuará progresivamente. Algunas sociedades tienen planteada la necesidad de que la Licencia para ejercer profesionalmente, sea concedida sólo por algunos años y que ella deberá ser renovada mediante exámenes sucesivos que señalen inequívocamente la actualización y adquisición de los necesarios y nuevos conocimientos. Por consiguiente, los Planes de Estudio deberán ser rediseñados y contemplar procesos continuos y de por vida para todas las carreras universitarias. Así mismo, las evaluaciones de los que estudian deberán hacerse más frecuentes para calificar competencias efectivas, más para el debido ejercicio, que para obtener certificados y diplomas dentro de las nociones formales de escolaridad.

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

*Tercero*, se ha constatado experimentalmente que no existe una sola "Inteligencia" sino "Múltiples Inteligencias" (musical, kinésica-corporal, matemática-lógica, lingüística, espacial, interpersonal, e intrapersonal) y ello tiene consecuencias en las diversas formas de aprender y de allí una razón más para darle importancia a las teorías sobre individualización del aprendizaje.

*Cuarto*, el aprendizaje activo intenta lograr un "aprendizaje profundo" en vez del "aprendizaje superficial" característico de la enseñanza convencional, que estaba basada exageradamente en la memorización de la información, enfoque todavía predominante en muchos estudios universitarios profesionales.

*Quinto*, la introducción de los procesos de interactividad, en sus diversas formas y posibilidades, facilita un aprendizaje dinámico y relevante que también permite una mayor individualización.

Las características anteriores resultan igualmente importantes, tanto para la Modalidad Presencial como para la Modalidad a Distancia; lo mismo podríamos decir en lo relativo a las grandes Metas y Objetivos Finales de las instituciones universitarias que usan cualquiera de estas dos formas de enseñanza. La diferencia principal entre ambas modalidades se presenta en los Principios, Teorías, Procedimientos de Producción, Formas de Comunicación y Uso de ciertas Tecnologías. Por consiguiente, el docente efectivo en Educación a Distancia, debe poder dar respuesta también a los puntos anteriores, pero utilizando creativamente diferentes teorías, instrumentos y situaciones de aprendizaje.

## 6. Formación de un nuevo tipo de Académico

La mayor barrera para la aceptación de las innovaciones educativas y el uso de nuevas tecnologías dentro de las universidades no es la falta de recursos, o la poca voluntad de sus directivos para aceptar las necesidades de cambio, u objeciones ideológicas o filosóficas; en realidad, el mayor obstáculo es el temor de muchos profesores que no se sienten cómodos con las innovaciones tecnológicas o quizás lo más importante, que no saben como usarlas efectivamente (Bates, 1995). El problema no se reduce a carencia de entrenamiento para una tecnología específica, sino a la falta de una estructura conceptual apropiada para guiar el uso de la tecnología. En otras palabras, tanto en el contexto cultural como en el institucional, no está debidamente consolidada una "cultura tecnológica" ó "nuevo paradigma". Por consiguiente, esto significa, que muchas personas con responsabilidades de enseñanza, no han recibido una formación instruccional apropiada para basar su práctica docente o investigativa.

En los sistemas universitarios, pocos académicos tienen esta base instruccional. Generalmente, ellos han sido contratados por su conocimiento y

experticia en determinada disciplina o profesión, y lo que ellos saben sobre enseñanza, proviene, en la mayoría de los casos, de su previa experiencia como estudiantes. Reitera Bates (1995) :

*“Aún cuando esto puede haber sido aceptable en un sistema educativo estable, donde una generación puede aprender en la misma forma que la generación previa, esta no es ahora una estrategia adecuada para una sociedad que experimenta un violento cambio”.*

Por consiguiente, resulta indispensable y urgente, preparar programas para reciclar, orientar, motivar y actualizar a los profesores activos, quienes además de sus conocimientos sustantivos profesionales, deberán adquirir calificaciones en diseños instruccionales y en el uso de innovaciones y tecnologías educativas. Para ello, en vez de hacerlo separadamente en cada institución, conviene que con el concurso de varias universidades, se creen “Centros de Excelencia”, donde se obtenga esta formación para educación y entrenamiento en estas áreas. En el caso de los nuevos profesores que deseen ingresar al escalafón en sus universidades las calificaciones anteriores podrían ser un requisito, que también se podría cumplir en dichos Centros. Sin estas adecuadas condiciones para la formación de profesores, el cambio y la innovación en las universidades, quedará sólo como una aspiración ideal.

## 7. Nuevas formas de financiamiento

A escala mundial, el financiamiento de las universidades por parte del Estado, tuvo una época de gran bonanza en las décadas del setenta y parte del ochenta. Sin embargo, la tendencia actual, que posiblemente se prolongará en el futuro, muestra una disminución progresiva porque los gobiernos le están asignando mayores prioridades a otros sectores del cuerpo social y expresan dudas en lo relativo a la productividad de las inversiones en las grandes universidades. Esta tendencia se presenta dramáticamente en el caso de muchos países de América Latina, donde ya las presiones políticas de las universidades para obtener mayores presupuestos, que anteriormente solían tener éxito, resultan ahora infructuosas y por consiguiente, se acumulan enormes carencias que estrangulan cada vez más el crecimiento y calidad institucional, sin que hasta ahora se ensayen otras estrategias universitarias para lograr solucionar esta grave situación.

Por otra parte, muchos gobiernos están apelando a tres nuevos enfoques en su relación con las universidades estatales: el primero, consiste en desarrollar instrumentos para medir la efectiva productividad del sistema y de cada una de sus instituciones; el segundo, se manifiesta como una política, explícita o no, pero que tiende hacia la “privatización” progresiva de los sistemas universitarios oficiales; el tercero se refiere a exigir que estas instituciones universitarias



generen mayores ingresos propios, ya sea vendiendo sus servicios y productos o solicitando pagos matriculares, por parte de sus estudiantes. También existen otras expectativas, en lo relativo a intensificar las vinculaciones entre industrias y universidades. Independientemente del éxito de tales enfoques, el reto que está planteado a las universidades del mundo y de Venezuela, en relación al financiamiento, se puede sintetizar diciendo que ahora se pide: "hacer más con menos". Sin duda, cada sistema universitario nacional tendrá que tomar muy importantes y creativas decisiones, ante la realidad inexorable de que el modelo anterior se ha agotado y que deberá ser sustituido a corto y mediano plazo. Pretender seguir aplazando estas decisiones estratégicas, tendría un altísimo costo tanto para el futuro de las universidades como para el del país.

## **Evolución e innovaciones en la educación a distancia**

En un poco más de dos décadas, la Educación a Distancia presenta hoy día a nivel mundial, un notable crecimiento, vigor y aceptación que sorprenden a muchos académicos y políticos, al punto tal que se suele aceptar que ella constituye el fenómeno educativo mundial más importante de este siglo. Numerosas Sociedades Profesionales especializadas y Universidades a Distancia, dan constancia de este aserto, así como el interés demostrado por UNESCO y muchos gobiernos importantes. En vista de esta realidad cabe preguntarse: ¿cuales son las razones que explican este notable crecimiento y expectativa? y también: ¿se trata acaso de una moda educativa, interesante y novedosa pero efímera? Al respecto consideramos que el grupo de condiciones que determinaron el surgimiento y desarrollo inicial de la Educación a Distancia, constituyeron un conjunto muy sólido y bien estructurado, pues muchas sociedades de esa época ya estaban requiriendo contar con nuevas formas y estructuras educativas, puesto que las tradicionales existentes presentaban serias deficiencias en su organización, en sus respuestas, y también en sus capacidades de transformación y adaptación. Ahora bien, si esto era una realidad preocupante hace más de veinte y cinco años, tendremos que aceptar que en la actualidad más reciente, descrita en el capítulo anterior, se señalan trascendentales fuerzas de cambio, que hacen mucho más imperativo el repensar e innovar los sistemas y procesos educativos.

### **Justificación y Caracterización**

La *justificación* del surgimiento de nuevos tipos de educación y especialmente de la Educación a Distancia, obedeció en un sentido general a factores como: a) cambios importantes en los valores sociales, particularmente en ideas acerca de la igualdad de oportunidad para los ciudadanos; b) nuevas ideologías

políticas ; c) rápidos y amplios progresos de la ciencia y la tecnología; d) procesos acelerados de urbanización ; y e) expansión industrial. En el caso específico del origen de la Educación a Distancia, Garcia (1986) destaca distintos *factores justificativos* que agrupa y examina desde amplias perspectivas: social, económica, pedagógica, tecnológica, cultural y de perfeccionamiento. Todas ellas apoyan la importancia de esta nueva Modalidad Educativa que permite llevar el conocimiento hacia donde está quien lo requiere, facilita el arraigo de los estudiantes en su medio, permite combinar armoniosamente trabajo, familia y estudio, permite una efectiva democratización de las oportunidades educativas, disminuye significativamente los costos educativos, ( si se cumplen con ciertas condiciones), y da la posibilidad de ensayar y aplicar nuevas formas de aprendizaje y los poderosos avances de las tecnologías informática y telemática. En un análisis del conjunto de las numerosas definiciones sobre Educación a Distancia, Garcia (1986) destaca como sus rasgos diferenciadores más importantes: 1) La separación profesor-alumno; 2) La utilización sistemática de medios y recursos técnicos; 3) El aprendizaje individual; 4) El apoyo de una organización de carácter tutorial; y 5) La comunicación bidireccional. Moore (1996) sintetiza recientemente su *definición* de esta Modalidad Educativa como sigue:

*“Educación a Distancia es aprendizaje planificado que normalmente ocurre en lugares diferentes a los de la enseñanza, por lo cual requiere de técnicas especiales en el diseño de cursos, técnicas especiales de instrucción, métodos especiales de comunicación mediante la electrónica y otras tecnologías, así como también de arreglos especiales, tanto organizativos como administrativos”.*

La Educación a Distancia existe y se produce en diferentes niveles. Mark (1990) desarrolló una tipología donde distingue cuatro niveles : 1) Programas de Aprendizaje a Distancia; 2) Unidades de Aprendizaje a Distancia ; 3) Instituciones de Aprendizaje a Distancia; y 4) Consorcios de Aprendizaje a Distancia. Aunque existen algunas experiencias en el uso de la educación a distancia en Educación Secundaria, la aplicación más importante se presenta principalmente en la educación superior ( pregrado ), pero más recientemente, muchas universidades presenciales y a distancia están ofreciendo numerosas maestrías y cursos de postgrado a distancia, así como cursos de actualización y de extensión, con un alcance que no se limita al campus respectivo y que muchas veces trasciende a la región y al país.

## **Evolución e Innovaciones**

La educación a distancia está asociada con un proceso de cambio profundo y continuo. Por una parte ello significa que sus estudiantes pueden tener acceso a más y mejores recursos de aprendizaje que los que tenían generalmente en el

pasado. Los estudiantes de zonas rurales y suburbios pueden ahora tomar cursos que antes sólo estaban disponibles para estudiantes de densas zonas urbanas. Así mismo, los estudiantes con serias limitaciones físicas, tienen acceso irrestricto aunque su ubicación esté restringida a la casa o a instituciones no educativas. Estudiantes de un país pueden aprender de profesores y de otros estudiantes de uno o varios países, con la ventaja adicional de que ellos mismos pueden determinar el ritmo de avance más apropiado para sus necesidades, posibilidades y deseos. Sin embargo, aunque los estudiantes de esta modalidad tendrán más libertad y oportunidades, ellos irremediamente deberán asumir cada vez más una mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

Los roles de instructores y administradores serán muy diferentes a los de la educación tradicional, pues formarán parte de equipos donde cada quien tendrá funciones especializadas y distintas, pero necesariamente complementarias. La educación a distancia también implica cambios mayores en las estructuras de las instituciones de educación superior y en las organizaciones para el entrenamiento. El cuerpo estudiantil que antes provenía principalmente del lugar geográfico donde estaba ubicada la institución, ahora puede venir de sitios fuera de la localidad, región y hasta del país.

La educación por correspondencia ha sido uno de los principales puntos de partida para el posterior desarrollo de la educación a distancia; esta educación por correspondencia se originó a fines del siglo pasado y sus principales apoyos fueron la imprenta y el correo. Sus métodos basados en un sólo medio, se denominaron "estudios en el hogar" por parte de las organizaciones privadas que los usaban o "estudios independientes", por parte de las universidades que los incorporaron. Su justificación se refería principalmente a la oportunidad que brindaban para un público que de otra manera no tenía posibilidades de acceder a instituciones educativas formales de aquella época. A pesar de su evidente utilidad en Inglaterra, Suecia, Estados Unidos, etc., estas instituciones, quizás por su predominante objetivo de lucro, tuvieron muchas dificultades para su plena aceptación y prestigio. Sin embargo, los métodos empleados por dicha modalidad que ha sido clasificada como de "*Primera Generación*", influenciaron los inicios de la educación a distancia y aún hoy día tienen alguna presencia en las actuales instituciones a distancia.

La "*Segunda Generación*" de la educación a distancia podemos ubicarla a partir de la fundación de la "Open University" de la Gran Bretaña, hecho ocurrido a finales de la década de los años sesenta, e influyente modelo que posteriormente orientó la creación de otras universidades a distancia, en muchas partes del mundo. La Open University fue el fruto de una innovadora decisión del gobierno británico de la época, que especificó que ella sería una institución cubriendo todo el territorio británico, sin estudiantes residentes, y empleando las más avanzadas tecnologías de comunicaciones, apropiadas para enseñar en pregrado a los

adultos que deseaban educarse. Las ambiciosas expectativas tecnológicas de sus fundadores, los impulsaron a denominarla inicialmente como la "Universidad del Aire", pero poco tiempo después, la realidad hizo necesario cambiar su nombre por el de "Universidad Abierta" y usar como medio instruccional principal, modernos textos escritos, suplementados por transmisiones de Radio y TV.

La Open University, desde sus inicios, hizo grandes aportes a la teoría y la praxis de esta nueva modalidad que empezó a denominarse en todo el mundo como "Educación a Distancia". En primer lugar, la Open introdujo la idea de una aproximación al modelo sistémico aplicable a la educación a distancia, buscando una articulación entre un material escrito, altamente estructurado y unas transmisiones radiales y televisivas, capaces de ampliar y enriquecer los conceptos e ideas del "medio maestro" ( texto escrito). La Open desde el principio puso gran empeño en la calidad sustantiva y pedagógica de su material y en una presentación y diagramación de gran creatividad; naturalmente, esta decisión influyó en la complejidad y tamaño de los equipos de diseño y en costos sumamente elevados, tanto en tiempo de ejecución como en términos financieros. Estas preocupaciones de la Open por la calidad del material y su permanente actualización, no aparecen con tanta claridad en muchas de las nuevas universidades a distancia creadas bajo la inspiración de esta universidad británica y sin duda, esta limitación ha constituido una de las debilidades de algunas de estas nuevas instituciones.

En el desarrollo de esta Segunda Generación se encuentra subyacente la idea de lograr especialmente, un perfeccionamiento del *proceso de enseñanza* ; para ello se trata de producir generalmente un material industrializado, de buena calidad, uniforme para todos los alumnos, y apoyado en tutorías, usualmente presenciales o telefónicas y mediante evaluaciones de varios tipos. Desde el punto de vista pedagógico, los materiales impresos por correspondencia, que predominaban en los inicios de la educación a distancia se han ido enriqueciendo mediante una mezcla de actividades independientes e interactivas. El estudiante trabaja aisladamente con los materiales del curso (lectura, escritura, conduciendo experimentos, observando algún material Audio/Visual, pero también interactuando voluntariamente con el tutor en las asignaciones, y posiblemente con otros estudiantes en reuniones de grupos. Naturalmente, esto representa las condiciones ideales que sólo algunas universidades alcanzan plenamente.

También en esta Segunda Generación, se ha intentado introducir algunas nuevas tecnologías para crear la condición titulada "*Clases Remotas de Educación a Distancia*", (Medios Sincrónicos), permitiendo que redes de comunicaciones vinculen en tiempo real a profesores y alumnos , facilitando la interactividad con medios tales como:

- \* teleconferencias con audio
- \* audio-teleconferencias, con una segunda red de audio para transmitir gráficos

- \* televisión "slow scan" que permite transmitir la imagen y voz del instructor, combinada con una segunda red de audio que usan los estudiantes para hacer sus preguntas
- \* conferencias de video con líneas separadas para audio; y
- \* conferencias de video desde puntos múltiples

La enorme y creciente variedad de posibilidades provenientes de estas nuevas tecnologías crea a veces dudas y confusiones sobre la mejor integración de ellas para poder ensayar nuevas y más efectivas formas de enseñanza y ello ha determinado la aparición de una nueva especialidad que los Canadienses y Franceses denominan "Mediática" o "Telemediática" y que Eisendstad (1995) en Inglaterra, califica como "Medios para el Conocimiento" (Knowledge Media). Se afirma hoy día que los medios influyen para darle forma al conocimiento y que ahora existen los llamados "Hipermedios Globales" con influencias muy importantes, tanto en el conocimiento como en la cultura. Dentro de estos Hipermedios, el actual desarrollo del Hipertexto y el Hipermedio, tienen decisiva importancia para el desarrollo de la educación a distancia.

En este proceso de evolución continua y explosiva, experimentada en las últimas décadas por la modalidad a distancia, se ha contado con el apoyo de una nutrida investigación, por parte de algunos países e instituciones. Al mismo tiempo, han aparecido algunas tendencias que deben destacarse, además de la multiplicación mundial de nuevas instituciones y programas a distancia en muchos países, tanto desarrollados como en vías de desarrollo. Al respecto, pueden señalarse algunas tendencias significativas. Entre otras, la aparición de las "Megauniversidades" (once de ellas estudiadas por Daniel (1996); el fenómeno de "Convergencia", que implica la continua incorporación de programas a distancia en universidades presenciales, de forma tal que algunos autores ya consideran que en un futuro no muy lejano, tenderá a desaparecer el monopolio que ahora supuestamente ejercen las universidades dedicadas exclusivamente a la modalidad a distancia; también debe destacarse la experimentación y desarrollo de nuevas formas organizacionales, mediante modelos más funcionales, basados en Redes, Corporaciones y Alianzas Estratégicas, las cuales sustituyen con grandes ventajas a las pesadas y estáticas estructuras universitarias tradicionales, centradas generalmente en un campus.

Todos estos numerosos cambios e innovaciones aquí mencionados, parecen indicar una búsqueda constante de la universidad a distancia, para lograr responder con más efectividad y modernas herramientas, a las nuevas fuerzas mundiales, características de los cambios presentes, que fueron analizadas en el primer capítulo de este documento. Pero esta búsqueda parece preconizar también, la inminente entrada de la educación a distancia a lo que podemos visualizar como la "Tercera Generación" de la modalidad aquí estudiada.

## De la Universidad a Distancia a la Universidad Virtual

Pese a la enorme potencia instruccional de las modernas tecnologías, ellas no producen resultados eficientes si no están acompañadas por una apropiada estrategia instruccional, que aproveche debidamente esas posibilidades tecnológicas. En efecto, un pésimo curso presencial no mejora ni se moderniza por el mero hecho de instalarse en la computadora o porque sea transmitido a través de una red de satélites. Esto nos lleva a examinar lo dicho en capítulos anteriores acerca de las nuevas formas de aprendizaje y añadir otras consideraciones, para fundamentar un cambio muy importante para las futuras tendencias de la Educación a Distancia. En esencia de lo que se trata, no es de refinar un procedimiento o de introducir algún nuevo equipo, sino de algo más crucial, que tiene que ver con un cambio radical del "Paradigma Tecnológico" y con la definición de dos modernos conceptos: "Aprendizaje Virtual" y la "Universidad Virtual". Consideramos que estos dos conceptos y sus importantes implicaciones, constituyen la base principal de lo que hemos denominado: "Tercera Generación" de la Educación a Distancia. Igualmente importante resulta el hecho de que esta virtualización de la universidad pone ahora el énfasis en el estudiante y en el aprendizaje, confirmando lo que afirmábamos anteriormente en el sentido de que ahora, "aprender resulta más importante que enseñar".

Shank (1997) en su obra "Virtual Learning" examina la forma como los niños y personas aprenden y llega a la conclusión de que la regla de oro desde el concepto medieval de "Maestro -Aprendiz", sigue siendo "Aprender Haciendo", pero con la masificación de la educación, ese desideratum resultaría ahora muy costoso y utópico; por otra parte, ya hemos visto que intentar aprender, sólo oyendo, leyendo, o memorizando las palabras del profesor y del libro, no resulta de gran efectividad. Es aquí donde el Aprendizaje Virtual, apoyándose en el computador, los hipermedios globales y los sistemas, redes y bases de datos, permiten aprender haciendo, pero sin los peligros de aplicarlo a una realidad que resultaría costosa. Al respecto anota Chacón (1997):

*"Ambientes Sintéticos Compartidos. El desarrollo combinado de Técnicas de Simulación, Inteligencia Artificial y Robótica ha permitido el diseño de Modelos Virtuales de aprendizaje o robots manipulables por computador, en los cuales muchas operaciones que son costosas, riesgosas o difíciles de llevar a cabo en el mundo real, pueden ser cumplidas ahora en la tranquilidad de un mundo virtual. De esta manera el estudiante puede "aprender haciendo" muchas cosas, que antes sólo podía "aprender oyendo o leyendo".*

Lo que permite ahora el aprendizaje virtual son los avances y propiedades de las nuevas tecnologías, que pueden usarse con grandes ventajas en: "Simulaciones", "Juego de Roles" (Role Playing) y también en la experimentación con "Fallas", sin graves consecuencias ni elevados costos (un ejemplo muy conocido es el de los Simuladores de Vuelos, empleados en muchos países para entrenar en tierra a los aviadores). Los Sistemas de Autor y los Multimedia Interactivos,

son otro ejemplo de herramientas que facilitan el aprendizaje virtual; la introducción de este tipo de aprendizaje en la educación a distancia obliga a realizar importantes cambios en la mayoría de funciones de las universidades o programas a distancia: facilita el aprendizaje individualizado, requiere de nuevas formas de producción de cursos, modifica las tutorías tradicionales y permite un amplio apoyo de las investigaciones mundiales, tanto para la docencia como para la misma investigación.

El paso hacia la Universidad Virtual representa el desideratum de la Educación a Distancia, "Tercera Generación". Este paso es ahora deseable y posible gracias a los adelantos de las modernas tecnologías, que permitirán, según Silvio (1998) :

*"mejorar la calidad de la actividad universitaria en el Ciberespacio, enfatizando la integración de las funciones de tele-enseñanza, tele-aprendizaje, tele-investigación y tele-extensión ; el logro de un mayor grado de interactividad transaccional entre los sitios web y sus usuarios ; la integración de la actividad universitaria virtual al trabajo académico cotidiano, no sólo mediante el simple aprendizaje de técnicas de navegación en INTERNET, sino a través de un cambio de hábitos de trabajo y de actitudes en el usuario y el desarrollo de una lógica de utilización (centrada en el usuario), en vez de una lógica de programación (centrada en el productor)".*

Quéau (1993) define la virtualización como un proceso y resultado al mismo tiempo del tratamiento y de la comunicación mediante la computadora, de datos, informaciones y conocimientos. Más específicamente, la virtualización consiste en representar electrónicamente y en forma numérica digital, objetos y procesos que encontramos en el mundo real. En el contexto de la educación superior, la virtualización puede comprender la representación de procesos y objetos asociados a actividades de enseñanza y aprendizaje, de investigación y gestión, así como objetos cuya manipulación permite al usuario, realizar diversas operaciones, a través de INTERNET, tales como aprender mediante la interacción con cursos electrónicos, inscribirse en un programa, consultar documentos en una biblioteca electrónica, comunicarse con estudiantes, profesores y otros.

Silvio (1998) amplía otras características de la universidad virtual, señalando que la presencia universitaria en INTERNET se manifiesta principalmente a través de un *sitio web*. Un sitio web es un conjunto de documentos virtuales, interconectados electrónicamente, que pueden contener datos, informaciones y conocimientos sobre una universidad, su misión, sus objetivos, su oferta académica de cursos, su reservorio de información contenido en bibliotecas, centros de documentación y bases de datos. Su característica básica es la *interactividad*, que permite al usuario pasar de un ambiente a otro y obtener algún resultado, relevante para sus objetivos, sean estos de enseñanza, aprendizaje, investigación o gestión en general. A este autor le fue posible identificar diferentes tipos y grados de uso de un sitio web según el *grado y tipo de interactividad* entre el usuario y el sitio web; ellos son: 1) *Presencia solamente sin interactividad*; 2) *Interactividad Infor-*

*mativa; 3) Interactividad Consultiva; 4) Interactividad comunicacional; y 5) Interactividad Transaccional.*

La educación virtual se identifica plenamente con la educación a distancia. La educación a distancia puede no ser entregada de manera virtual, pero la educación virtual es entregada a distancia por definición. El movimiento hacia la incorporación de diversos grados de virtualización en universidades de varias partes del mundo es cada vez mayor, aún en Estados Unidos donde los modelos de universidad a distancia tuvieron poca aceptación en el pasado. Un cambio importante en ese país lo demuestra el número especial de la Revista de la USDLA, "Educación a Distancia", Enero 1997, dedicado al tema "Model Virtual Universities". Sin embargo, Silvio (1998) hace algunas observaciones en relación a las posibilidades de virtualización de las universidades a distancia:

*"Las universidades a distancia constituyen un potencial importante de virtualización del aprendizaje, por su vocación natural, pero son herederas de una tradición muy fuerte de uso de medios tradicionales de comunicación que pesa aún mucho y habría que cambiar, realizando un esfuerzo que implica inversiones financieras fuertes y un proceso complicado de sensibilización de estudiantes, profesores, administradores y directivos, y de entrenamiento en el uso de los medios informáticos y telemáticos de enseñanza y sobre todo de cambio de actitudes y de hábitos de trabajo.*

## **La universidad a distancia latinoamericana: posibilidades y restricciones**

El extraordinario potencial que hemos descrito sobre la educación a distancia en los capítulos anteriores, tiene excelentes posibilidades para las sociedades latinoamericanas. Para países en vías de desarrollo, una buena y apropiada educación a distancia puede democratizar la educación y permitir la rápida y extensa incorporación de un saber tecnológico y de unos valores, que promuevan una efectiva modernización. Esta no es una labor que pueda ser llevada a cabo solamente por la educación a distancia, pero su contribución puede ser decisiva debido a su vocación masiva e innovadora y la posibilidad de que ella, integrada con el resto del sistema educativo, colabore efectivamente en su transformación y modernización. Sin embargo, para el logro de estos ambiciosos objetivos resultará indispensable que los sistemas y programas a distancia que se construyan, respondan a una rigurosa planificación y logren una excelente calidad instruccional y científica. Este constituye un reto inescapable, pues un sistema a distancia caracterizado por la mediocridad y un masivo titulismo, sería un aporte totalmente negativo para el desarrollo de cualquier país.

No son ningún secreto las debilidades de muchos sistemas educativos latinoamericanos y por ello conviene tomar las precauciones necesarias para ob-



viar una serie de restricciones características de nuestras culturas. En tal sentido debe comenzarse tomando muy en cuenta las nuevas fuerzas mundiales de cambio ( ver capítulo uno de este documento), que exigen creativas respuestas educativas, quizás ignoradas en la educación del pasado. Adicionalmente, deben considerarse lo que Casas (1995) resume como "Limitaciones Culturales Externas", generalmente presentes en nuestros países, las cuales abarcan :

- \* Tendencias hacia la improvisación, contrarias a la previsión o planificación.
- \* Grandiosos programas pero sin seguimiento.
- \* Políticas sin continuidad.
- \* El latinoamericano, un estudiante singular
- \* Cultura tecnológica inmadura.
- \* Predominio del titulismo versus el conocimiento.
- \* Resistencia a la innovación.
- \* Fuerte interferencia de factores políticos y sindicales.

A lo anterior se suman otras "Limitaciones Internas Institucionales", tales como:

- \* Indefinición de la direccionalidad institucional (ausencia de Políticas)
- \* Estructuras organizacionales inapropiadas.
- \* Insuficiente desarrollo de la administración y gerencia modernas.
- \* Recursos humanos limitados y diluidos entre muchas instituciones.

Ninguna planificación teórica e ideal que pretenda ignorar estos elementos podrá producir resultados satisfactorios y ello resulta crítico porque continuamente se constata la importancia fundamental que un sistema educativo tiene para el progreso y reconstrucción de nuestras sociedades.

## Referencias

- BATES, A.W. (1995) *Technology. Open Learning and Distance Education*-Routledge. London.
- CASAS ARMENGOL, M. (1995) "Distance education universities in Latin America : expectations and disappointments", En: ed. David Sewart. *One World. Many Voices. Quality in Open and Distance Learning*, Anales de la XVII Conference for Distance Education. ICDE. Vol 1. Birmingham. 1995.
- CHACÓN, F. (1997) Mensaje electrónico enviado en relación a la Conferencia "Redonda", sobre el tema de "Características distintivas de los Sistemas Educativos que emergen de la revolución de las nuevas tecnologías de información y comunicación", Caracas.
- DANIEL, J. S. (1996) *Mega-Universities and Knowledge Media*. Kogan Page. London.
- EISENSTADT, M. (1995) "Over Strategy for Global Learning" *Times Higher Education Supplement*. Multimedia Section. 7 April, vi-vii. London.
- GARCIA ARETIO, L. (1986) *Educación Superior a Distancia. Análisis de su Eficacia*. UNED. Mérida.
- MARK, M. (1990) "The differentiation of institutional structures and effectiveness in distance education programs". En : M.G.Moore (Ed.) *Contemporary Issues in American Distance Education*. Pergamon. London.
- MILLER, G. (1996) "Technology, the curriculum and the learner : Opportunities for open and distance education" En : Roger Mills & Alan Tait Eds. *Supporting the Learner in Open and Distance Learning*. Pitman Publishing. London.
- MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. (1996) *Distance Education. A Systems View*. Wadsworth Publishing Company. Belmont.
- NAUGHTON, J. (1994) "What is technology ? " En: Frank Banks (ed.) *Teaching Technology*. Routledge-Open University. London.
- QUÉAU, P. (1993) *Le Virtuel*. Editions Champ Vallon set INA. París.
- SCHANK, R. (1997) *Virtual Learning*. McGraw-Hill. New York.
- SILVIO, J. F. (1998) "La Virtualización de las Universidades. Un instrumento para mejorar la calidad del trabajo académico". (Documento) Cresalc-Unesco. Caracas.
- TOFFLER, A. (1980) *La Tercera Ola*. Plaza & Janes. Barcelona.

# A gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento, da informação e da educação\*

Maria Amelia Sabbag Zainko

*Professora/ Pesquisadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Diretora Geral da Área da Educação da PUCPR. Presidente do CIVITAS.*

## Resumo

*O texto enfoca os desafios a que estão submetidos os gestores das instituições de ensino superior neste final de século, face às exigências de novos paradigmas para o fazer acadêmico.*

*Ressalta a importância das discussões realizadas por ocasião das Conferências Regionais preparatórias à grande discussão levada a efeito na Conferência Mundial de Ensino Superior, e aponta estratégias que deverão estar direcionando o pensamento e a ação das instituições universitárias, comprometidas com a construção de uma nova Cultura. Uma cultura que tenha o Homem como centro de suas atenções.*

## Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR - PAPEL DE LA UNIVERSIDAD; ENSEÑANZA SUPERIOR - AGENTE DEL CAMBIO HUMANISMO

O Ensino Superior tem permanecido no centro dos debates nacionais e internacionais, tendo inclusive no ano de 1998 espaço privilegiado na grande discussão levada a efeito na Conferência Mundial sobre Ensino Superior realizada pela UNESCO, cujo objetivo fundamental foi o de estabelecer em escala mundial, princípios basilares para as reformas dos sistemas de ensino superior, revendo o papel das instituições universitárias e reforçando a sua contribuição 'a construção de uma cultura de paz, em contraposição aos conflitos, à violência, às desigualdades e a exclusão sociais.

O Homem em equilíbrio consigo mesmo e com seu meio, deverá ser o desafio – tarefa primordial do próximo século.

Organizada segundo a inspiração do provérbio da Comunidade Indígena Nasa, da Colômbia: *"la palabra sin la acción es vacía, la acción sin la palabra es ciega, la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad es la muerte"*, foi precedida de trabalhos de mobilização de vários atores sociais que se reuniram em Conferências Regionais, realizadas em todos os continentes no período 1996 –1998.

Essas Conferências Regionais tiveram o mérito de desencadear um movimento de discussões e contribuições em torno das questões do ensino superior. Em todos os continentes participaram ministros, parlamentares, dirigentes universitários, professores, pesquisadores, estudantes de graduação e de pós - graduação, empresários, sindicalistas, representantes de organizações não – governamentais, numerosos grupos de representantes da sociedade civil, enfim todos os interessados em contribuir para o desenvolvimento do ensino superior.

A contribuição esteve respaldada pela compreensão de que a cooperação entre instituições nacionais e internacionais deve ser uma forma criativa de produção conjunta de conhecimentos, entre atores de diferentes áreas e segmentos, capaz de facilitar o acesso e a transferência do conhecimento produzido, resultando no seu reconhecimento como instrumento propulsor do desenvolvimento do ensino superior e como elemento de transformação das instituições que cooperam mutuamente.

Os resultados consubstanciados em Planos Regionais de Ação para a transformação da Educação Superior, englobando estratégias vinculadas a grandes temas como: pertinência, qualidade, gestão e financiamento e cooperação internacional, subsidiaram as discussões da Conferência Mundial e resultaram em uma proposta de Plano de Ação Global, comprometido com o estímulo à renovação do ensino superior e com a articulação de um novo pacto universitário, em torno desses grandes temas.

Uma análise dos Planos Regionais aponta para a necessidade de uma reflexão/ação, em pelo menos três vertentes: a) a expansão do acesso aos sistemas de ensino superior; b) a melhoria da gestão e o reforço dos laços com a sociedade; e c) as respostas às necessidades do desenvolvimento social.

Esta reflexão deverá estar permeando as ações que se desenvolvem em toda sociedade, em torno do papel, da nova visão e das atividades concretas das instituições de ensino superior, envolvendo não só os membros das comunidades acadêmicas, mas também e, fundamentalmente, muitos outros atores sociais, dentre os quais, os membros das organizações não – governamentais comprometidas com a produção do conhecimento, a disseminação das conquistas e dos avanços educacionais e de diferentes áreas, e com a colocação dos resultados das produções de seus membros à disposição dos interesses e das necessidades maiores da população.

No Brasil, os resultados das discussões levadas a efeito na Conferência Mundial chegam em momento bastante oportuno porque, não obstante as dificuldades de ordem financeira com as quais se vêm as voltas as Universidades Públicas, vive-se um período ímpar, de extrema fertilidade em termos de se poder repensar a missão das instituições universitárias.

Como a questão financeira tende a concentrar grandes esforços de dirigentes e da comunidade acadêmica, convém lembrar o sempre atual recado do Professor Amilcar Gigante, enquanto reitor da Universidade Federal de Pelotas nos idos de 1990 – 1994. Dizia ele: *“uma Universidade pode ser afetada por vários tipos de pobreza. Não pode jamais ser pobre de Esperança, carente de Ousadia, desprovida de Vontade”*. E é justamente a Esperança de poder extrair da crise o seu sentido grego de decisão que o momento atual convoca a todos ao uso da criatividade para os múltiplos arranjos institucionais, decorrentes do exercício de ousar pensar em mudanças de paradigmas curriculares, de processos de ensino – aprendizagem e de avaliação e de gestão e financiamento.

Nesta fase da história mundial onde o elemento essencial é a mudança de rumo do processo civilizatório, com reflexos sobre todos os domínios e condições das atividades da vida dos homens e da sociedade, com características de constância e rapidez, as universidades, como cérebros das nações, não podem se eximir de participar da construção de uma *nova cultura*, produzindo conhecimentos fundamentais para a compreensão do momento que se vive, adaptando-se aos novos tempos e, principalmente, assumindo por meio de suas atividades de pesquisa, de busca e reflexão permanentes, a sua capacidade de antecipar e influenciar as mudanças, orientando suas ações na direção de um desenvolvimento humano durável e solidário.

É chegado, pois, o momento de, em função de tão importantes desafios, as universidades se prepararem para rever de maneira adequada sua missão, de modo a estar em condições de responder às exigências da sociedade do século XXI, que será uma *sociedade do conhecimento, da informação e da educação*.

Educação como a prioridade das prioridades, formando o cidadão e preparando-o para estar em permanente estado de busca e aperfeiçoamento, ao longo de toda sua vida.

Nesta redefinição de missão a Universidade não poderá deixar de considerar a urgente necessidade de: uma efetiva interação com o conjunto da sociedade; um olhar prospectivo para a atualização constante dos conhecimentos, que será demandada por graduandos e graduados e que exigirá diversificação e flexibilidade; o repensar do acesso ao ensino superior, garantindo uma permanência com qualidade e que possa contemplar a autonomia didático – científica, como condição do *ser universidade*.

Liberdade acadêmica, objetividade, rigor intelectual e pesquisa com função de antecipação são elementos fundamentais nesse processo de mudança.

Em relatório denominado “L’Education : un trésor est caché dedans” Jacques Delors estabelece quatro princípios que deverão ser considerados como pilares da aprendizagem dos cidadãos no próximo milênio : aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser

*Aprender a conhecer* significa, antes de mais nada, o treino nos métodos que podem ajudar-nos a distinguir o que é real do que é ilusório e a ter acesso inteligente ao fabuloso conhecimento de nossos tempos. Nesse contexto, o espírito científico, um dos maiores jamais alcançados na aventura humana, é indispensável. Não é a assimilação de uma enorme massa de conhecimento científico que dá acesso ao espírito científico, mas a qualidade do que é ensinado. E aqui qualidade significa guiar o aluno até o verdadeiro coração da abordagem científica que é o permanente questionamento com relação ao que resiste aos fatos, às imagens, às representações e às formalizações.

*Aprender a fazer* está diretamente relacionado com a aquisição de habilidades específicas inerentes a uma profissão. Passa por um certo grau de especialização que no mundo em mudança em que vivemos ,não deve ser excessiva e nem deixar de estar associada à uma sólida capacidade de navegar nesse oceano de conhecimentos que nos são colocados à disposição pela ciência e a tecnologia, em velocidade inimaginável até há bem pouco tempo.

*Aprender a conviver* não significa apenas viver junto, tolerar dos outros as diferenças de opinião, de cor de pele, de crenças , submeter-se às exigências do poder , negociar o certo e o errado, mas fundamentalmente aprender a construir coletivamente. A respeitar a pluralidade das relações e em função de um objetivo comum criar as condições para o aprendizado mútuo.

*Aprender a ser* é também um permanente aprendizado no qual professores informam alunos, tanto quanto alunos informam professores. Trata-se de uma fantástica experiência de respeito ao ser humano enquanto pessoa.

É, pois, momento de trazer essas novas concepções para o interior da prática universitária, revendo os currículos , os planos de estudos, os métodos e as técnicas que sustentam o processo de ensino – aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no caso brasileiro, em seu artigo 53, inciso II, sinaliza favoravelmente a um grande movimento que pode possibilitar a

revisão da concepção vigente de currículo e suas implicações para um novo processo de aprendizagem, a partir da discussão das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

Uma diretriz pode assumir a função de ser *uma linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada* e, portanto as Diretrizes Curriculares poderão se constituir e estimuladoras da criatividade da comunidade acadêmica e de reforço ao princípio da autonomia institucional, uma vez que possibilitarão amplas e intensas discussões em torno do perfil desejado do formando; das competências e habilidades desejadas; dos conteúdos curriculares; da duração dos cursos; da estruturação modular dos mesmos; dos estágios e atividades complementares e da conexão com a avaliação institucional.

Tais discussões, além de conformar uma nova concepção de currículo, poderão estabelecer o entendimento de que agora definitivamente os novos métodos e técnicas não poderão ser entendidos só do ponto de vista da modernização do ensino superior.

É preciso contextualizá-los, ajustando-os ao(s) modelo (s) de Universidade que exige o atual momento histórico, que de tão complexo requer novas soluções para os problemas internos e externos, que não tragam no seu bojo os vícios da simplificação.

Associando as suas duas vocações : a científica e a política, a Universidade, ao pensar em novos métodos e técnicas não poderá desconhecer que *a economia capitalista mundial, conhecida como neoliberalismo, constitui –se como aquilo que alguns chamam acumulação flexível do capital, isto é, o fim do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico keynesiano.* ( Chaui, 1993)

As implicações desse duplo modelo econômico e político são no dizer de Marilena Chaui, do lado da ideologia, predomínio do fetichismo da mercadoria; do lado da sociedade, o processo crescente de exclusão social, a partir da exclusão econômica da classe trabalhadora, e do lado das teorias, a crise da razão.

Enquanto instituição produtora, sistematizadora e disseminadora do saber, a Universidade não pode abster-se de analisar a crise da racionalidade, pois sua vocação científica está na razão direta da posição que ela tome face ao paradigma da razão ou da não –razão. Escudar-se em categorias como a eficiência, a competitividade, a modernidade para esconder a crise da razão, parece não ser o caminho mais adequado uma vez que compromete a vocação científica da Universidade.

É preciso manter acesa tal vocação atuando de forma pró-ativa *como instituição social constituída por diferenças internas que correspondem às diferenças de*

*seus objetos de trabalho, cada qual com uma lógica própria de docência e de pesquisa, ao contrário das empresas que, por força da lógica de mercado, operam como entidades homogêneas para as quais os mesmos padrões de avaliação podem ser empregados em toda parte:*

*custo/benefício, quantidade e qualidade, velocidade da produção, velocidade da informação, eficiência na distribuição das tarefas, organização da planta industrial, modernização dos recursos de informação e conexão com o sistema mundial de comunicação, etc., são padrões comuns a todas as empresas. No caso da Universidade... a peculiaridade e a riqueza da instituição estão justamente na ausência de homogeneidade, pois os seus objetos de trabalho são diferentes ( Chaui,1993).*

A inovação pedagógica que se faz necessária no momento atual, consoante essa concepção , não pode ser confundida com a inovação tecnológica – termo que lhe deu origem e que encerra em si mesmo uma visão empresarial. A Universidade não é uma empresa. É sim uma instituição social, com lógica de organização diferente.

Por outro lado, não é verossímil falar de inovação pedagógica no ensino superior, se a Universidade, ela própria não souber inovar-se.

Quando se fala em novos paradigmas como requisitos da necessidade de mudança, *não está em jogo copiá-los ou inventá-los de qualquer maneira, mas a competência de construir com mão própria, ou seja, aprender a aprender, saber pensar, para melhor inovar a realidade, a sociedade, a própria Universidade (Demo,1994 ).*

Por isso, ao pensar em novos currículos, novos métodos, em novas técnicas e em inovações pedagógicas é preciso se ter claro que essas nem sempre se traduzem em inovações dos sistemas educacionais.

É de fundamental importância que ao afirmar a sua autonomia didático-pedagógica, como condição da sua existência, a Universidade, baseada em um auto conhecimento proporcionado pela avaliação institucional ,balize suas ações presentes e futuras por uma prática acadêmica socialmente comprometida, assentada no pluralismo e na diversidade. Só assim será possível engajar a todos em uma proposta de construção coletiva de um novo modelo e de um projeto político institucional e acadêmico que a tenha como bem público, patrimônio de toda sociedade.

De outra forma as discussões, as reflexões e as propostas de um Plano de Ação Global para repensar o papel e a função do ensino superior para o futuro que se avizinha, permanecerá como mais um exercício de reflexão teórica, sem as repercussões indispensáveis a uma nova prática universitária.

Aos gestores e todos nós membros da comunidade acadêmica, e da sociedade civil como um todo, fica a responsabilidade de dar início às ações.



## Referências

- CHAUÍ, M. (1995) Em torno da universidade de resultados e serviços. Dossiê Universidade-Empresa . *Revista USP* n.º 25, mar,abr,maio.
- (1993) Vocação política e vocação científica da universidade. *Educação Brasileira*, CRUB, 15.
- DEMO, P. (1994) Crise dos paradigmas da Educação Superior. *Educação Brasileira*. 16. CRUB.
- DIAS, M. A. R. (1996) *Ensino Superior: a visão da sociedade*, Brasília: mimeo.
- OTTONE, E. (1992) Educação e ensino superior. *Educação Brasileira*. 14. CRUB.
- SINGER, P. (1996) *Globalização, estado e universidade*. En: Anais Seminário. Globalização e Estado: Universidade em Mudança. Curitiba.
- UNESCO (1996) *La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe*. CRESALC, Caracas.
- (1998) *Conferência Mundial de Ensino Superior*. Paris.



# Teoria e prática pedagógica na educação superior: o uso da replicação na pesquisa aplicada

Paulo R. Alcantara, Ph. D.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Área de Educação

Mestrado em Educação

## Resumo

*Com o propósito de encontrar soluções adequadas para mudar o quadro atual da educação superior que continua envolvendo seus estudantes com um programa educacional tradicional, este artigo denota a replicação da pesquisa aplicada como uma das contingências para que a prática pedagógica fique mais responsiva para preparar mais adequadamente os estudantes diante das demandas atuais da sociedade. Descreve técnicas de replicação de pesquisa de sujeito único e de grupo utilizadas na educação e psicologia que quando implementadas podem ajudar a confirmar as práticas pedagógicas consideradas efetivas, assim como revelar práticas que deveriam ser modificadas devido a suas ineficiências.*

## Abstract

*With the purpose of finding out adequate solutions to change the actual state of the higher education that continues to involve students with traditional programs, this article denotes the replication of applied research as one of the contingencies for the pedagogical practice becomes more responsive of preparing more adequately the students to the actual society's demands. It describes single-subject and group design replication techniques utilized in education and psychology that when implemented may help to confirm pedagogical practices considered effective, as well as to reveal practices that should be modified due to their ineffectiveness.*

## Palavras Chaves

REPLICAÇÃO, PESQUISA DE SUJEITO-ÚNICO, PESQUISA DE GRUPO, PESQUISA APLICADA, PEDAGOGIA.

## Keywords

REPLICATION, SINGLE-SUBJECT RESEARCH, GROUP RESEARCH, APPLIED RESEARCH, PEDAGOGY.

A educação superior, tanto no Brasil como em outros países, tem procurado reverter os problemas acadêmicos da cultura tradicional instaurados dentro das salas de aula já por vários anos. Novos métodos educacionais tem sido implementados para modificar o ambiente escolar e serem mais responsivos diante das demandas atuais impostas pela sociedade. O conceito de aprendizagem para a vida toda está cada vez mais sendo integrado nas comunidades e faz com que as instituições de educação repensem e superem suas dificuldades rumo ao encontro de soluções adequadas que atendam as necessidades mais prementes dos educandos (Smeby e Sisco, 1997).

Evidencia-se que um grande número de educadores procura utilizar os métodos educacionais (e.g., replicação) desenvolvidos através de pesquisa educacional, os quais foram confirmados como sendo de grande validade, em suas práticas pedagógicas, conseguindo desta forma bons resultados educacionais. Contrariamente, encontra-se ainda, vários educadores usando métodos mais coerentes com as demandas atuais simplesmente por um modismo, sem muitas vezes estarem totalmente familiarizados com todas as facetas desses métodos e suas aplicações no ambiente de ensino e aprendizagem, podendo desta maneira, causar desorientação aos educandos e trazer resultados educacionais indesejáveis.

Os enunciados de teorias podem ser transformados em prática pedagógica após as devidas confirmações empíricas. Tais enunciados podem ser reforçados ao se replicar pesquisas que utilizam os pressupostos daquelas teorias. Estudantes se preparando para serem professores muitas vezes comentam e criticam que seus professores são muito teóricos e conseqüentemente pouco práticos. Assim, através da aplicação da replicação de pesquisa em sala de aula, o paradigma do professor como pesquisador pode ser implementado para avaliar uma variedade de técnicas, métodos, e teorias de aprendizagem (Heywood, 1996).

Seguindo esta linha de pesquisa (i.e., professores como pesquisadores), o estudo de Labbe e outros (1994) demonstrou como o relacionamento cooperativo entre escolas, indústrias e universidade pode fazer uma grande diferença na aprendizagem de educandos. Tanto os métodos como os materiais foram replicados em quatro instituições educacionais americanas. Os resultados denotaram um aumento no número de professores que implementaram as atividades de pesquisa e confirmaram que a estrutura organizacional do projeto capacitou os professores a entenderem e a melhorarem suas práticas pedagógicas através da replicação de pesquisa colaborativa.

A construção de dados de base em teoria e prática pedagógica na educação superior pode ser alcançada, ampliada e fortalecida através da replicação de estudos em outras escolas e instituições educacionais do Brasil ou em outros países. Sendo assim, a condução de replicação na pesquisa aplicada contribui para a significância e generalidade dos resultados de pesquisa educacional desenvolvida anteriormente.

## O uso da replicação na pesquisa aplicada

A pesquisa, seja educacional, em saúde, ou em qualquer área, em todos os seus aspectos é de grande valia para o desenvolvimento da ciência. A pertinência científica e a utilidade da pesquisa serão sempre denotadas a partir do momento em que o pesquisador descrever os resultados encontrados, o grau de generalização dos resultados encontrados e a utilidade dos resultados para a sociedade como um todo ou para determinados grupos de pessoas (Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis, & Boyle, 1997). Qualquer atividade científica está inserida a um processo cumulativo de aquisição de conhecimentos, e portanto, está diretamente ligada a produção do conhecimento. Os programas de pós-graduação das universidades, por exemplo, oferecem a seus mestrandos ou doutorandos disciplinas curriculares que parecem ir ao encontro de suas necessidades de preparação, formação e capacitação em pesquisa. Assim, através dos programas que formam pesquisadores e de outras entidades científicas, a pesquisa evolui, testa modelos teóricos e passa relativamente pelos mais rigorosos testes empíricos fortalecendo e expandindo a produção do conhecimento.

Mesmo que pesquisadores educacionais tenham implementado extensivamente a abordagem científica e tenham acumulado em seus trabalhos uma grande quantidade de conhecimento confiável, eles não alcançaram o status científico que é característico das ciências naturais. A pesquisa na educação não tem sido capaz de determinar generalizações comparáveis às teorias das ciências naturais na mesma proporção das explicações poderosas ou na magnitude dos efeitos para permitir predições.

De acordo com Ary, Jacobs, e Razavieh (1990), existem algumas barreiras que parecem contribuir para esta situação. Os principais obstáculos incluem: (a) a complexidade inerente ao problema do sujeito em questão; (b) a forma em que as observações são conduzidas; (c) a maneira com que os experimentos são controlados e medidos; (d) a existente interação entre observador e sujeitos; e (e) dificuldades na replicação. Mesmo que estas barreiras estejam intrinsecamente interrelacionadas, a última delas, que envolve a repetição de estudos com ou sem variações, incorpora todos os obstáculos e poderá ser justificada pelo fato de que os experimentos da ciência natural podem ser facilmente replicados por outros, enquanto que os experimentos educacionais envolvem condições mais desafiadoras para se reproduzir.

Para ilustrar, considere uma breve comparação entre a ciência natural da química e a ciência social da educação. É muito simples para os químicos observarem e relatarem os resultados da reação entre dois elementos químicos misturados em um experimento de laboratório, ao passo que será muito mais difícil para educadores reproduzirem as condições de uma metodologia original

de ensino com a mesma precisão de replicação que os químicos conseguem reproduzir as condições de seus experimentos. Nas ciências naturais, os ingredientes químicos são precisamente medidos com instrumentos de laboratório e a reação de tal mistura pode ser objetivamente observada e relatada. Na educação, no entanto, uma dada situação não pode ser consistentemente repetida em sua totalidade devido ao fato de que nenhum fenômeno social é igual a outro e tal controle se torna muito mais limitado com sujeitos humanos. Consequentemente, indivíduos são distintos e os pesquisadores educacionais lidam com condições que possuem um grande número de variáveis estranhas que mudam aleatoriamente, agindo independentemente e em interação, influenciando o comportamento dos participantes. Assim, os investigadores precisam trabalhar sob condições que são mais complicadas para se fazer leituras totalmente acuradas e consistentes.

Este exemplo sugere que estas limitações não podem ser ignoradas na pesquisa educacional, mas não indicam necessariamente que o desenvolvimento de novo conhecimento ou replicação de experimentos anteriores serão impedidos. Pesquisadores em educação devem aprender a conviver com estas limitações e se esforçar para reduzi-las. Existem estratégias de replicação que oferecem respostas a estas limitações, sendo assim, os propósitos da ciência (i.e., para descrever, predizer, controlar, e explicar) podem ser realizados com um nível mais alto de certeza e acuridade.

Existem várias estratégias de pesquisa a escolha do pesquisador. Contandriopoulos et al. (1997) apresentam quatro grandes tipos de estratégias de pesquisa possíveis: (a) pesquisa experimental; (b) pesquisa sintética; (c) pesquisa de desenvolvimento; e (d) pesquisa de simulação.

Este manuscrito, no entanto, se refere ao modelo de pesquisa experimental aplicada na educação e psicologia, e examina: (a) a definição e os tipos de estratégias de replicação utilizados na pesquisa aplicada; (b) o papel da replicação na pesquisa aplicada; e (c) as similaridades e/ou diferenças no papel da replicação para as delimitações de pesquisa de sujeito único e de pesquisa de grupo. Além disto, denota que a replicação é de grande importância para a prática pedagógica de educadores que sempre procuram usar métodos educacionais efetivos e eficientes no dia-a-dia escolar ou universitário.

## **Definição e tipos de estratégias de replicação**

Tecnicamente o termo usado para referir-se a repetição de experimento prévio é replicação. Replicação é o processo pelo qual se efetiva a execução de uma série de estudos para determinar se um efeito produzido experimentalmen-

te será reproduzido para fortalecer sua fidedignidade, e sob condições diferentes (Tawney & Gast, 1984). Replicação não significa necessariamente duplicação. Em muitas instâncias a replicação de investigações prévias introduzem algumas variações que em torno irão promover melhores interpretações de alguns aspectos dos resultados, checar até que ponto os resultados podem ser generalizados, ou explorar elementos que não foram incorporados nos estudos originais (Ary, Jacobs, & Razavieh, 1990; Best & Kahn, 1989). Assim, dependendo do tipo de estudo de replicação que estiver sendo conduzido, os resultados poderão permitir outros tipos de evidência. Barlow e Hersen (1984) distinguiram três tipos de estratégias de replicação que podem ser utilizadas na pesquisa aplicada: (a) replicação direta; (b) replicação sistemática; e (c) replicação clínica.

Replicação direta tal como foi definida por Sidman (1960) “é a repetição de um dado experimento pelo mesmo investigador” (p. 73). Replicação direta segue a investigação original o mais igualmente possível através da duplicação do procedimento de amostragem, das condições experimentais, do sistema de observação e da metodologia de análise dos dados utilizadas pelo investigador original. Pela necessidade da replicação direta ser a mais semelhante possível a investigação original, ela deverá ser conduzida somente em estudos de laboratório, onde todas as variáveis experimentais permanecem idênticas. No entanto, se ela for conduzida em um ambiente educacional, clínico, ou hospitalar, o procedimento original deverá ser repetido pelo mesmo investigador ou grupo de investigadores em sujeitos que sejam os mais homogêneos possíveis para um comportamento particular.

Sidman (1960) delineou a replicação direta em dois procedimentos distintos. Na replicação intergrupo ou intersujeitos, o experimento é repetido com novos sujeitos enquanto se mantém o espaço e a metodologia experimental. De acordo com Sidman, este tipo de replicação tem o propósito de determinar “se variáveis não controladas e/ou desconhecidas podem ser poderosas o suficiente para impedir a repetição bem sucedida” (p. 74). Em contraste, replicação intragrupo ou intrasujeitos, que significa conduzir observações repetidas nos mesmos sujeitos, determina que todas as condições devem permanecer as mesmas (i.e., o espaço experimental, os sujeitos, e a metodologia). Este tipo de replicação possui o poder de verificar se os comportamentos manipulados estão bem sob controle de variáveis relevantes em uma forma quantitativamente consistente e de diminuir o possível papel da coincidência com cada replicação bem sucedida. Enquanto que a generalidade dos resultados poderá ser estabelecida com a condução de replicação intergrupo ou intersujeitos, a replicação intragrupo ou intrasujeitos aumentará a confiança na fidedignidade dos resultados.

Replicação sistemática, tal como Barlow e Hersen (1984) definiram-na, deverá seguir uma série de replicações diretas, que envolvem duplicar exatamente a amostragem e os procedimentos experimentais do primeiro investigador, mas

com a possibilidade de variar o experimento em um ou mais fatores, tais como local, terapeutas, comportamentos, ou qualquer combinação de fatores, para testar se resultados comparáveis são ou não encontrados. Tawney e Gast (1984) parcialmente discordaram da definição de Barlow e Hersen, enfatizando que aquela definição continha uma limitação severa (i.e., replicação sistemática não teria que necessariamente seguir de uma série de replicações diretas). Consequentemente, eles estenderam a abrangência da replicação sistemática ao permitirem que a estratégia fosse usada com objetivos adicionais, outros além de somente estarem limitados a aplicações clínicas e ofereceram três definições concebíveis: (a) a replicação sistemática “é uma tentativa pelo pesquisador de repetir seu próprio experimento, empregando variações no procedimento, com os mesmos sujeitos ou com sujeitos diferentes” (p. 97); (b) “ela é uma série de experimentos planejados, conduzidos por um pesquisador que utiliza o mesmo procedimento básico, mas sistematicamente variando-o com base nos resultados dos primeiros experimentos” (p. 98); ou (c) “ela é uma tentativa pelo pesquisador de reproduzir os resultados publicados de outros, aderindo estreitamente ao procedimento original” (p. 98). Devido ao fato que variações aos procedimentos são possíveis e necessárias ao processo de condução da replicação sistemática, o investigador prudente irá limitar o número de variações a serem incluídas na replicação sistemática para facilmente identificar as possíveis razões para potenciais discrepâncias dos resultados que possam ocorrer entre a estudo original e o estudo de replicação sistemática. De acordo com Sidman (1960), a execução de replicação sistemática ajuda a estabelecer a generalidade dos resultados entre sujeitos e simultaneamente aumenta sua generalidade para uma larga extensão de circunstâncias.

Replicação clínica é uma estratégia introduzida por Hersen e Barlow (1976) que somente ocorre na pesquisa aplicada. De acordo com Barlow e Hersen (1984), replicação clínica “é um procedimento avançado de replicação pelo qual um pacote de tratamento contendo dois ou mais procedimentos distintos é aplicado em uma sucessão de clientes com múltiplos problemas de comportamento ou problemas emocionais que se agrupam entre si” (p. 366). Esta estratégia promove o uso de um pacote de tratamento no contexto clínico, onde o mesmo investigador ou grupo de investigadores administram estes procedimentos em um local específico para uma série de sujeitos com problemas similares para verificar que o pacote de tratamento é uma intervenção efetiva para produzir mudança comportamental. Replicação clínica é uma estratégia que leva anos de pesquisa uma vez que os investigadores precisam completar uma série de estudos de longo prazo que envolvem um processo de três estágios. O primeiro estágio se constitui na replicação do pacote de tratamento, que constitui uma replicação direta. Se ficar estabelecido que a mudança comportamental foi de fato produzida pelo pacote de tratamento, o processo vai para seu segundo estágio, isto é, a utilização do pacote de tratamento num esforço de provar sua efetividade com sujeitos que demonstram agrupamentos similares de desordens no comportamento. Em se-



guida, o pacote de intervenção poderá ser testado por outros pesquisadores em replicações sistemáticas. O resultado do processo total poderá ser visto como uma forma de provar experimentalmente que o pacote de tratamento é um programa efetivo que se generaliza para uma larga extensão de clientes (Tawney & Gast, 1984).

## O papel da replicação na pesquisa aplicada

Na história da ciência muitos resultados de pesquisa foram erroneamente relatados devido ao fato de ninguém ter repetido a pesquisa anterior num esforço, para confirmar ou não, os resultados originais obtidos. Quando várias replicações são conduzidas, existirá uma maior chance de revelar se os resultados originais são evidentes através de uma larga extensão de condições experimentais ou se os resultados originais não estão presentes em nenhuma situação. Considerando que uma boa regra seria de replicar todos os estudos, replicação é raramente praticada em qualquer área de pesquisa, principalmente na educação (Borg e Gall, 1989). Mesmo quando existe tal esforço, McGuigan (1983) tem aconselhado que a replicação sugere a repetição de estudo prévio, não somente para confirmar resultados anteriores. Esta indicação sugere que os pesquisadores deveriam ser bastante cuidadosos em seus esforços para replicar estudos realizados por outros e relatar os resultados da replicação, pois quando resultados similares não são encontrados, existe uma tendência desorientadora para interpretar os resultados como uma falha em reproduzir os resultados do estudo original, quando na realidade, possa ter sido uma falha em reproduzir a metodologia. Assim, McGuigan considerou que isto seria igual a dizer que nenhum resultado foi encontrado, quando o que se pretendeu relatar foi que resultados negativos foram encontrados, significando que não existiu nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os grupos expostos a procedimentos diferentes. Esta situação poderá colocar em dúvida a confirmação dos resultados do estudo prévio ou a generalidade dos resultados anteriores.

Replicação de um estudo com ou sem variação é um componente importante do processo científico, no entanto, tal tópico continua não recebendo muita atenção nos manuscritos de pesquisa aplicada. Existem poucas compensações profissionais para os esforços de replicação. Enquanto é frequentemente interpretado que replicar um estudo poderá ser uma atividade benéfica para um pesquisador iniciante, os pesquisadores experientes poderão não considerar que isto seja a mais das desafiadoras atividades de pesquisa, em razão de que o resultado poderá ser percebido tanto como uma desinformação, ou ambíguo, e certamente deficiente em originalidade. Consequentemente, a prioridade para espaço publicável em jornais científicos é frequentemente oferecido para estudos originais (Kazdin, 1980).

À parte dessas interpretações, existem muitas razões construtivas para se replicar pesquisa prévia. Certamente, a repetição de pesquisa prévia fortalece seus resultados e promove mais confiança em sua validade. Consequentemente, a replicação torna-se crítica para o melhoramento e confirmação de teorias e novas generalizações. Por outro lado, enquanto que replicações são testes diretos para se verificar se um resultado acuradamente reflete os resultados originais, é reconhecido de que uma replicação exata é usualmente muito difícil de arranjar porque a repetição de qualquer experimento sempre envolve algumas variações (i.e., sujeitos homogêneos, locais, ou problemas-alvo podem ser de alguma forma desiguais em suas características). Mesmo quando se pede para o investigador original testar a metodologia original com sujeitos adicionais (i.e., uma replicação direta), que na realidade poderiam concebermente estar tão perto quanto possível de obter uma exata replicação, e mesmo isto poderá frequentemente não chegar perto do suficiente, por causa das variáveis experimentais estarem sendo testadas em pontos diferentes no tempo, que potencialmente poderá produzir resultados diferentes (Borg & Gall, 1989). De qualquer maneira, na medida em que experimentos são repetidos tão exatamente seja possível em momentos e locais diferentes, a confiança de que os resultados da pesquisa oferecem validade científica e generalidade é aumentada.

McGuigan (1983) tem enfatizado que a replicação de estudos prévios contribui para a característica de auto-correção da ciência, isto é, quando distorções nos resultados de estudos são feitos por qualquer razão, cedo ou tarde estas distorções serão descobertas, especialmente quando as conclusões da pesquisa são de grande importância para a sociedade. Desde que é aparente que a ciência está longe de ser desconectada de tendências humanas, deve-se ter a expectativa de que resultados experimentais estão sujeitos a distorções. Por esta razão, antes de assumir os resultados de pesquisa como evidência fatural, a replicação se coloca como uma boa estratégia para a procura e eventualmente fazer a descoberta de possíveis más concepções de problemas significantes.

Considerando a detecção de inconsistências e contradições que possam acontecer em pesquisa, Sidman (1960) propôs razões respeitáveis para conduzir uma replicação, e de acordo com ele, cientistas deveriam ficar bastante preocupados com a minimização da grande margem de erro que interfere com qualquer experimento (i.e., "variáveis não controladas, e mesmo desconhecidas; as distorções de percepção seletiva surgindo de preferências teóricas e observacionais; medições indiretas; a teoria envolvida nas próprias técnicas de medição; as suposições envolvidas ao pular dos dados para a interpretação") (p. 70). Replicação, desta forma, não só ajuda na detecção e correção das distorções, mas ela é também utilizável na redução da margem de erro e deverá enaltecer a fidedignidade e generalidade dos dados.

Outra justificativa para a repetição de estudos é que a replicação de pesquisa frequentemente oferece uma análise muito mais detalhada das hipóteses apresentadas no estudo original. Estas análises usualmente fortalecem a credibilidade dos dados através da estimulação de novas interpretações do estudo original e geralmente oferecem suporte adicional para as teorias do comportamento. Seguindo esta perspectiva, a replicação irá inquestionavelmente resultar num controle superior sobre as variáveis experimentais e numa melhoria metodológica (Kazdin, 1980).

Quando a replicação de estudos prévios é conduzida existe uma maior oportunidade de combinar os resultados experimentais para se alcançar uma melhor interpretação dos resultados. Para este propósito, existem muitos procedimentos estatísticos que irão permitir a rejeição da hipótese nula com acuridade quando ela deveria ser rejeitada (McGuigan, 1983). Por exemplo, considere que um estudo original usou o *t-test* para verificar se os grupos diferem confiavelmente na variável dependente. Depois de calcular o valor de *t* a probabilidade de 0.08 foi obtida

( $t = X_1 - X_2 / \sqrt{s_p^2 (1/N_1 + 1/N_2)}$ ). Em uma replicação do estudo original, foi determinado que o valor de *t* era 0.10. Enquanto que separadamente ambos estudos são incapazes de rejeitar a hipótese nula, a combinação desses resultados, que oferecem uma probabilidade composta abaixo de 0.05, poderá garantir a rejeição da hipótese nula e neste caso, com confiança, ela poderá ser rejeitada. Assim, é muito importante que qualquer experimento alcance um alto grau de precisão e este domínio reduz a variância de erro aumentando a probabilidade de rejeição da hipótese nula.

Antes de uma consideração final no papel da replicação na pesquisa aplicada, uma palavra de precaução deveria ser enunciada sobre o significado da replicação: tal como foi descrita anteriormente representa a repetição ou reprodução de um experimento prévio. A palavra repetição neste sentido denota a reprodução da metodologia original e deverá ser distinguida do processo de repetir fases (i.e., A-B-A-B) dentro de um experimento (Tawney & Gast, 1984). Repetição de fases não envolve uma replicação genuína, que constitui um esforço planejado de um experimento em conduzir uma série de estudos que incorporam mudanças sistemáticas de um estudo para outro, ela somente consiste de um esforço para testar outro procedimento.

Certamente, existem muitos outros argumentos apropriados que podem sugerir a praticabilidade, desejo e necessidade de replicar resultados prévios, mas finalmente, a replicação de pesquisa ajuda como uma estratégia alternativa para estender os resultados dos estudos, particularmente quando novas variáveis são introduzidas para controle posterior e para detectar efeitos de interação entre as variáveis; ou seja, estudos de replicação podem ser extensões de investigações prévias que empregam uma única variável.

## **Similaridades e diferenças no papel da replicação para delineamentos de pesquisa de sujeito-único e de grupo**

Tal como foi descrito anteriormente, replicação é uma técnica poderosa de desafio ou de verificação dos resultados de estudos anteriores que utilizaram delineamentos de pesquisa de sujeito-único ou de grupo para analisar os efeitos do tratamento sobre o comportamento individual ou do grupo. Estudos com delineamentos de pesquisa de sujeito-único ou de grupo apresentam similaridades e diferenças em seus papéis na replicação de experimentos na medida em que o pesquisador aplicado procura estabelecer a fidedignidade e a generalidade dos resultados de um grupo heterogêneo para um indivíduo e de um indivíduo para outros indivíduos que possam ser diferentes de várias maneiras (Barlow & Hersen, 1984).

Como um critério de fidedignidade e generalidade, o delineamento de pesquisa de grupo é bastante utilizável para estabelecer a tendência central através de grupos diferentes, mas é irrelevante com respeito a representatividade individual. Especificamente, enquanto que a replicação intergrupo oferece um indicador de fidedignidade quando demonstra que mudanças na tendência central para um grupo podem ser reproduzidas como resultado de uma intervenção, em termos de generalidade, ela não demonstra em quantos indivíduos os dados se caracterizam. Tal como foi explicado por Johnston e Pennypacker (1980), a replicação intergrupo pode oferecer informação sobre a fidedignidade de tendência central através de grupos de sujeitos, mas não oferece informação sobre a generalidade intersujeito definida pelo número de indivíduos que os dados de grupo realmente apresentam. Por outro lado, o delineamento de sujeito-único demonstra que a replicação intersujeito é a mais poderosa ferramenta, pois na medida em que a replicação é conduzida, a fidedignidade e generalidade dos resultados são aumentadas (Sidman, 1960).

Frequentemente, tratamentos clínicos e educacionais contém um número de componentes que deveriam ser analisados para determinar a presença de possíveis efeitos de interação. De acordo com Barlow e Hersen (1984), a pesquisa de sujeito-único através do uso de um delineamento A-B-A-B permite a avaliação de qualquer interação entre duas ou mais variáveis. Isto pode ser realizado ao analisar "os efeitos de ambas variáveis separadamente e em combinação em um caso, seguidas por replicações. No entanto, deve-se ser cuidadoso para aderir à regra básica de não mudar mais de uma variável de uma vez" (p. 193). Contrariamente, um delineamento de comparação de grupo que utiliza técnicas como a análise de variância (ANOVA) é capaz de detectar a presença de tais interações, mas é incapaz de revelar "a natureza da interação ou a relativa contribuição de uma dada variável ao efeito total em um indivíduo" (p. 193).

A maioria dos pesquisadores tem estado preocupado em selecionar uma verdadeira amostragem aleatória de uma dada população para seus estudos, porque esta é uma forma de obter resultados que podem ser generalizados para esta população. No entanto, quanto mais heterogêneo o grupo for, menos provável que a resposta média desse grupo seja para representar um dado indivíduo no grupo. Tal como Barlow e Hersen (1984) descreveram, amostragem aleatória de características através de sujeitos é mais possível em laboratórios animais porque os investigadores são capazes de controlar características relevantes dos sujeitos, como a genética e determinantes do comportamento individual; no entanto, na pesquisa educacional a amostragem aleatória se torna um pouco inapropriada de ser usada devido as dificuldades de adequação da amostragem da população de uma síndrome em particular (e.g., desilusões depressivas). Para se formar uma amostragem da população de indivíduos com um dado diagnóstico, um pesquisador deverá ser capaz de definir características de comportamento que representam esta população; mesmo sendo desejável, isto é difícil de ser alcançado. Assim, um relacionamento importante que pode ser estabelecido entre um grupo e um indivíduo representa o processo de generalização lógica (Edgington, 1967). Este processo assegura que se uma intervenção particular é para funcionar para um indivíduo e um grupo de indivíduos, então o grupo deverá ser homogêneo para características individuais significantes, e assim, o indivíduo poderá ser comparado dentro do grupo. O processo de generalização lógica depende das similaridades entre os indivíduos em um grupo homogêneo e o indivíduo em questão que será exposto a intervenção. Por exemplo, em um estudo de um grupo de crianças com autismo, todos os participantes deverão ser homogêneos em suas características (i.e., demonstrando os mesmos comportamentos como automutilação, agressão, gritos, etc.), e estas características irão depender do julgamento e conhecimento do investigador. Quando os resultados ou características estão bem especificados, a generalização lógica poderá ser inferida sobre um indivíduo qualquer que apresente características similares.

Existem dois delineamentos entre-grupos que são capazes de estabelecer relacionamentos funcionais entre tratamentos e a resposta média de indivíduos em um grupo. Eles são: (a) delineamento não fatorial com controle sem tratamento, e (b) delineamento fatorial. O primeiro, delineamento não fatorial com controle sem tratamento, tem o propósito de comparar um tratamento entre um grupo experimental com um grupo controle sem tratamento. O segundo é um delineamento fatorial dinâmico que estabelece causa e efeito entre tratamentos e indivíduos, e especifica que tipo de indivíduos sob que condições melhoram com um dado tratamento, isto é, interações entre indivíduo e tratamento são estabelecidas em um delineamento 2X2 (Barlow & Hersen, 1984). Enquanto que o delineamento não fatorial com controle sem tratamento se coloca em paralelo com a estratégia de replicação direta, o delineamento fatorial está relacionado com a estratégia de replicação sistemática. Ambos, a estratégia de replicação direta e o

delineamento não fatorial com controle sem tratamento oferecem alguma informação sobre a generalidade dos resultados através de indivíduos, mas não podem endereçar a questão de generalidade através de diferentes terapeutas ou locais. Por outro lado, a replicação sistemática e o delineamento fatorial, permitem ambos informação na generalidade dos resultados através de locais, terapeutas, e indivíduos.

## Conclusão

Exame de investigações anteriores podem sugerir a decisão de conduzir replicação para validar os resultados prévios. Replicação de um estudo com ou sem variação é uma condição muito importante de qualquer ciência. Um dos propósitos mais significativos de um estudo de pesquisa científica é que ele deverá ser replicável, de tal forma que seus resultados possam ser verificados. Repetindo um estudo aumenta-se a extensão de que os resultados da pesquisa possam ser generalizados sob condições diferentes e oferece evidência adicional da validade dos resultados. Em outras palavras, o mais confiável teste empírico de fidedignidade e generalidade dos dados é evidenciado pela replicação de estudos prévios (Sidman, 1960).

Mesmo que várias armadilhas possam criar dificuldades para experimentadores ao interpretarem os resultados de suas pesquisas, três estratégias de replicação foram definidas e delineadas para demonstrar suas significâncias na pesquisa aplicada. Estas estratégias são ferramentas poderosas para cientistas uma vez que ajudam a clarificar possíveis más interpretações de resultados experimentais. Assim que os resultados de uma série de estudos de replicação forem confirmados com cada replicação, qualquer um com confiança poderá inferir que os resultados encontrados representam as diferenças ou os relacionamentos dentro de indivíduos ou grupos.

Delineamentos de pesquisa de sujeito-único ou de grupos compartilham algumas similaridades e diferenças em seus papéis na replicação de experimentos. Paralelos entre os delineamentos de pesquisa foram traçados. Enquanto que alguns dos delineamentos promovem comparações entre grupos, outros estabelecem relacionamentos de causa e efeito entre tratamentos e indivíduos.

## Referências

- ARY, D., JACOBS, L. C., y RAZAVIEH, A. (1990) *Introduction to research in education* (Second edition). Holt, Rinehart, & Winston, Inc, Fort Worth.
- BARLOW, D. H., y HERSEN, M. (1984) *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (Second edition). Pergamon Press, New York.
- BEST, J. W., y KAHN, J. V. (1989) *Research in education* (Sixth edition). Prentice Hall, Inc, Englewoods Cliffs.
- BORG, W. R., y GALL, M. D. (1989) *Educational research: An introduction* (Fifth edition). Longman Inc, New York.
- CONTANDRIOPOULOS, A. P., CHAMPAGNE, F., POTVIN, L., DENIS, J. L., y BOYLE, P. (1997) *Saber preparar uma pesquisa* (Segunda edição). Editora Hucitec, São Paulo.
- EDGINGTON, E. S. (1967) Statistical inference from N=1 experiments. *Journal of Psychology*, 65, 195-199.
- HERSEN, M., y BARLOW, D. H. (1976) *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change*. Pergamon Press. New York .
- HEYWOOD, J. (1996) *Theory into practice through replication of research in student-teaching practice: A partial evaluation of a course*. Relatório apresentado na reunião anual da Association of Teacher Educators Conference, St. Louis, MO, USA. Disponível on-line na WWW: <http://ericae.net/db/riecije/ed394926.htm>
- JOHNSTON, J. M., y PENNYPACKER, H. S. (1980) *Strategies and tactics of human behavioral research*. Erlbaum Associates, Hillsdale.
- LABBE, N., y OUTROS (1994, Abril) *Teachers as researchers in a community partnership*. Relatório apresentado na reunião anual da American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA. Disponível on-line na WWW: <http://ericae.net/db/riecije/ed382577.htm>
- KAZDIN, A. E. (1980) *Research design in clinical psychology*. Harper & Row, Publishers, New York.
- MCGUIGAN, F. J. (1983) *Experimental psychology: Methods of research* (Fourth edition). Prentice Hall, Inc. Englewoods Cliffs.
- SIDMAN, M. (1960) *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. Basic Books, Inc., Publishers, New York .
- SMEBY, C., & SISCO, B. (1997) *A replication study of attitudes of selected academics and decision-makers towards adult students*. Proceedings of the Adult Education Research Conference (AERC). Disponível on-line na WWW: <http://www.educ.ubc.ca/edst/aerc/1997/97smeby.htm>
- TAWNEY, J. W., & GAST, D. L. (1984) *Single subject research in special education*. Bell & Howell Company, Columbus.





# El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo

Carlos Tünnermann Bernheim

Consejero Especial del Director General de la UNESCO  
para América Latina y el Caribe

---

## Resumen

*El objetivo de este artículo es analizar las funciones de la Universidad en el contexto actual y a la luz de la revisión que la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, octubre de 1998) hizo de las misiones de la Educación Superior, de cara al siglo XXI. Enseguida, y de manera más concreta, se examina el compromiso social de la Universidad con la paz y la cultura, y en particular con la Cultura de Paz, considerada como el paradigma civilizatorio de la humanidad para el siglo XXI. Se expone la evolución del concepto Cultura de Paz, a través de las declaraciones de los foros internacionales convocados por la UNESCO y el papel de la enseñanza de los Derechos Humanos como el vehículo por excelencia para propiciar una Cultura de Paz basada en la justicia y la solidaridad. Finalmente, el compromiso de la Universidad con la cultura es examinado a la luz de la necesidad de cultivar la identidad cultural y los valores que la informan, como exigencia impuesta por el fenómeno de la globalización.*

## Palabras Claves

UNIVERSIDAD; MISIONES Y FUNCIONES UNIVERSITARIAS; PAZ, CULTURAL, DERECHOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ.

## I

Desde el célebre tríptico misional atribuido por Ortega y Gasset a la Universidad, suelen resumirse las funciones claves de ésta en la enseñanza de las profesiones (docencia), ampliación y renovación del conocimiento (investigación), conservación y difusión de la cultura (extensión).

La búsqueda del conocimiento, su transmisión y difusión dan, pues, origen a las tres funciones básicas de las instituciones universitarias: investigación, docencia y difusión o extensión. Si bien en determinados momentos de su desenvolvimiento histórico una de estas funciones ha prevalecido sobre las otras, lo cierto es que el ideal reside en una equilibrada integración de las mismas, de modo que las tres estén siempre presentes en todas las manifestaciones de la tarea universitaria. Y aun cuando hoy se suelen atribuir a la universidad nuevas funciones, como por ejemplo la indispensable función crítica y la llamada función social, lo cierto es que en realidad se trata de *nuevas dimensiones* de las tres funciones primordiales, o modos de ejercicio que los tiempos imponen, pues en el fondo éstas siguen siendo las funciones por excelencia de toda universidad. Nuevas necesidades, nuevos retos, demandan nuevos estilos en el ejercicio del quehacer universitario; la universidad debe caracterizarse, precisamente, por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno.

El paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas; la aparición de toda una gama de nuevas necesidades educativas de nivel superior; las expectativas que crea la introducción del concepto de educación permanente; el impacto de la revolución científica y tecnológica, etc... representan algunos de esos nuevos retos. Conviene tener presente que la respuesta a ellos no debe buscarse exclusivamente en la universidad, sino en todo el sistema de educación superior, o mejor aún, en todo el sistema de educación postsecundaria, entendiendo por éste el conjunto de las modalidades de educación posteriores al nivel medio, sean de ciclo corto o largo, ofrecidas por el sistema educativo formal o por las modalidades no escolarizadas o abiertas. La universidad, por sí sola, no está en condiciones de hacerles frente: es todo el sistema de educación postsecundaria, tomado en su globalidad, es decir, en toda su gama de oportunidades educativas, el que debe enfrentarse a las exigencias educativas contemporáneas.

Las funciones de la universidad adquieren también una nueva dimensión frente a la revolución socio-científica, provocada por el papel central de la ciencia en la sociedad post-industrial. De esta manera, la "masificación" y los efectos de la revolución científico-técnica representan los fenómenos que más contribuyen a forzar el cambio de las actuales estructuras y a dar un nuevo sentido a las funciones universitarias.

Sociológicamente, la ciencia moderna puede ser examinada desde tres ángulos, cada uno de los cuales tiene importantes repercusiones para el quehacer de la universidad: su tendencia a ser diseminada universalmente; su carácter obsolecente y su papel en el proceso de desarrollo integral.

El segundo aspecto, el de la obsolescencia del conocimiento, una de las características de la cultura contemporánea cuya ciencia se deprecia rápidamente en virtud de su propio dinamismo, repercute de manera notable en el quehacer de la universidad, pues la obliga a modificar radicalmente sus métodos de enseñanza, de suerte que sus egresados puedan seguir, por sí solos, el continuo avance de la ciencia. El concepto mismo de estudiante cambia, pues ya no es la persona comprendida entre ciertos límites de edad sino prácticamente toda la población adulta que demanda continuamente conocimientos. Este fenómeno, más la adopción del concepto de *educación permanente*, lleva a la universidad a abrir sus puertas virtualmente a toda la población.

Finalmente, el papel del conocimiento en el actual paradigma productivo, subraya la importancia de la universidad en la sociedad moderna y le impone nuevas responsabilidades, pues frente al uso de la ciencia para propósitos egoístas o mercantiles, la universidad tiene que ser el lugar donde ésta se cultive con los más nobles propósitos humanitarios.

Por otra parte, la propia evolución del conocimiento contemporáneo, que apunta hacia una integración de las disciplinas más que a una diferenciación excesiva de éstas, refuerza la búsqueda de nuevas estructuras académicas que permitan el cultivo interdisciplinario de la ciencia.

Una nueva dimensión adquieren también las funciones de la universidad cuando se conjugan para realizar la importante tarea de *crítica de la sociedad*, que da contenido a la llamada *función crítica*. Esta representa un aspecto de mucha trascendencia en el quehacer universitario contemporáneo, así como su complemento indispensable -la "acción reconstructiva"- en virtud de la cual la universidad puede, sobre la base de su crítica objetiva y científica de la sociedad actual, adelantar visiones del futuro que entrañen nuevas alternativas para el reordenamiento de la sociedad.

Las demandas de la sociedad contemporánea están reforzando en todas partes el cambio de las estructuras académicas tradicionales, al comprobarse su ineficacia ante la nueva problemática. Se halla así en curso un movimiento de renovación de la educación superior, a escala mundial, cuya tónica más sobresaliente sería la gran flexibilidad estructural y curricular que propicia como requisito indispensable para una rápida adaptación de sus programas a los procesos sociales y científicos, caracterizados por su constante cambio.

Las circunstancias actuales demandan estructuras y contenidos académicos, nuevos e imaginativos. Puede decirse que hoy asistimos al fin de la educa-

ción superior elitista. Es posible que por mucho tiempo subsistan instituciones de marcado tinte elitista pero el sistema de educación superior en su totalidad, no podrá seguir descansando sobre ellas.

De las experiencias en curso cabe extraer algunas conclusiones de carácter muy general. Ellas nos enseñan que las nuevas instituciones son más receptivas al cambio y a la innovación que las antiguas, aunque también en éstas es posible desencadenar procesos de transformación; que el problema del cambio de las estructuras no puede limitarse al nivel terciario sino que debe abarcar todo el sistema educativo; que el cambio no se produce por la simple modificación de las estructuras, ya que ningún esquema tiene la virtud de producirlo como por encanto, aun cuando hay estructuras que facilitan el proceso de innovación y otras que más bien lo dificultan; que las mejores reformas académicas fracasan si no están respaldadas por un personal docente capacitado y una administración eficiente; y, en fin, que el problema de las estructuras académicas sólo puede plantearse correctamente una vez establecidos los objetivos y precisadas las tareas que se deben cumplir, desde luego que respecto de unos y de otras las estructuras no tienen sino una función instrumental.

Las necesidades de la sociedad contemporánea tornan, pues, cada vez más complejas las tareas universitarias y dan una nueva dimensión a sus funciones tradicionales. La *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, celebrada en París en el mes de octubre de 1998, realizó la más reciente revisión a fondo de las misiones y funciones de la educación superior, en la perspectiva del próximo siglo. Sobre la base de las declaraciones adoptadas por las consultas preparatorias, que tuvieron lugar en las cinco regiones del mundo, la Conferencia Mundial, en el artículo primero de su Declaración final, redefinió las misiones y funciones de la Universidad.

En su Preámbulo, la Declaración reconoce que "la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional." También señala que siendo el conocimiento la materia prima esencial del nuevo paradigma productivo, la educación superior y la investigación forman hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. "Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una

profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.”

Enseguida, y siempre en su preámbulo, la Declaración alude al derecho a la educación que consagra la Declaración Universal de Derechos Humanos, particularmente su Arto. 26.1 en que se declara que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”, y hace suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a “hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.

También acoge la Declaración Mundial el concepto de educación permanente, considerada como la llave para el ingreso en el siglo XXI por el Informe Delors. En consecuencia, la Declaración subraya la necesidad de “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones *en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida* a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene”.

También suscribe la Declaración los valores e ideales que inspiran el paradigma de una cultura de paz y propone a la educación superior del mundo un compromiso militante con esos valores e ideales.

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

- a) ***la formación de diplomados altamente calificados*** “-ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles calificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades de la sociedad;”
- b) la constitución de ***“un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente***, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y que estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz;”

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

Estas misiones y funciones adquieren nuevas dimensiones en la sociedad contemporánea, de manera particular la *dimensión ética*. De esta suerte, la Declaración señala que los componentes de la comunidad universitaria deberán preservar y desarrollar esas funciones “sometiéndolas a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual”.

La Declaración reconoce que las universidades tienen “una especie de autoridad intelectual”, que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”. Tal autoridad deben ejercerla de manera autónoma y responsable, para lo cual deben reforzar sus funciones críticas y prospectivas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y, utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO.”

La dimensión ética de la educación superior, en palabras del Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor, “cobra especial relieve ahora, en los albores de un nuevo siglo, en esta época de rápidas transformaciones que afectan casi todos los órdenes de la vida individual y colectiva, y que amenazan con borrar los puntos de referencia, con deshacer los asideros morales que permitirían a las nuevas generaciones construir el porvenir”.

Las instituciones de educación superior deberán ejercer sus misiones y funciones en el pleno disfrute de sus libertades académicas y autonomía, “conce-

bidas como un conjunto de derechos y obligaciones, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas”.

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

## II

Tras estas consideraciones generales sobre la redefinición de las misiones y funciones de la educación superior contemporánea, pasamos ahora a examinar, de una manera más específica, el compromiso social de la Universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo.

Las universidades, por su propia naturaleza de instituciones en las cuales encarna el ejercicio más alto de la inteligencia humana, deben estar al servicio de la paz y de la convivencia pacífica entre los pueblos. Como lo ha señalado el Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor: El “*triángulo interactivo*” que forman la paz, la democracia y el desarrollo, sólo es efectivo cuando lleva por eje la educación y, cuando está animado por la solidaridad, la prevención y el sentimiento de justicia. A medida que nuestra sociedad planetaria crece en número y complejidad, los vínculos entre la necesidad de compartir, la posibilidad de participar y la capacidad de prevenir resultan cada día más evidentes. Pero estos vínculos sólo serán fructíferos si somos capaces de forjar una Universidad abierta y dinámica, donde la educación se lleve a cabo mediante el único método eficaz: la pedagogía del amor y del ejemplo. No hay otra pedagogía”.

“La paz duradera, nos advierte también don Federico Mayor, es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos. No la paz del silencio, de los hombres y mujeres silenciosas, silenciados. La paz de la libertad -y por tando de leyes justas-, de la alegría, de la igualdad, de la solidaridad, donde todos los ciudadanos cuentan, conviven, comparten”. Por eso la UNESCO se empeña en que la humanidad un día proclame el “*derecho a la paz*”, como el derecho humano fundamental y por excelencia que condiciona el ejercicio de todos los demás, la “*Cultura de Paz*”, como el nuevo paradigma civilizatorio de la humanidad para el siglo XXI.

Los primeros esfuerzos de reflexión han sido orientados hacia la definición del concepto de Cultura de Paz.

Desde un principio se asumió que la Cultura de Paz es un concepto en evolución que, además, debe emerger de la realidad de cada país y de sus parti-

cularidades políticas y culturales. A este respecto, el "*Primer Foro Internacional de Cultura de Paz*" celebrado en San Salvador, en febrero de 1994, declaró que: "La Cultura de Paz debe elaborarse como parte del proceso de desarrollo humano equitativo, endógeno y sostenible y no puede imponerse desde el exterior. Debe considerarse como un proceso nacional que se basa en la historia, la cultura y las tradiciones del país y que ha de reflejarse todos los días en medidas concretas".

La Cultura de Paz debe, como ha sido señalado con insistencia en varios documentos de la UNESCO, "partir de las raíces nacionales", desde luego que tiene una relación directa con la identidad nacional y la identidad cultural. A este respecto, es muy pertinente lo que afirma el documento de trabajo "*Hacia una cultura global de Paz*", presentado por la UNESCO en el "*Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz*" (Manila, Filipinas, noviembre de 1995): "Una cultura de paz es un proceso de largo plazo que crece a partir de las creencias y las acciones de las propias personas, y se desarrolla de manera diferente en cada país y región, dependiendo de su historia, culturas y tradiciones."

Por lo antes dicho se desprende que no existe un concepto único y universal de Cultura de Paz aplicable a todas las regiones del mundo. Se trata más bien de un concepto en gestación, que cada día se enriquece con nuevos aportes, así como la propia Cultura de Paz es un proceso que se construye día a día en la solución pacífica de los conflictos, en la práctica de la tolerancia y en la dinámica de los procesos de concertación y reconciliación.

El *Programa Transdisciplinario de Cultura de Paz* de la UNESCO también sostiene que la Cultura de Paz es un concepto en evolución, pero advierte que sus principios son claros e incluye, entre ellos, a los siguientes:

- "valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no violencia y el respeto a los derechos y las libertades fundamentales de cada persona;
- una sociedad humanitaria que no domina o explota sino que protege los derechos de los más débiles;
- entendimiento, tolerancia y solidaridad intercultural, rechazo de todo tipo de xenofobia y racismo y de la designación de los otros como enemigos;
- intercambio y libre circulación de la información;
- participación total de la mujer y avance de su condición social."

En el Año Internacional de la Paz (1986), el Director General de la UNESCO convocó en Sevilla, España, a un distinguido grupo de especialistas en el comportamiento humano para debatir si la propensión a la violencia y la guerra es o no consubstancial a la naturaleza humana. De la reunión surgió la "*Declaración de Sevilla*", la cual afirma que "es científicamente incorrecto afirmar que existe un instinto para la guerra". Esto significa, escribe don Federico Mayor en su libro



*“La Nueva Página”*, que “los seres humanos no somos violentos por naturaleza. Nuestros genes no tienen la culpa. La especie humana, el animal pensante, sensitivo y creador del planeta, sólo puede culparse a sí mismo o reconocer sus errores e intentar enmendarlos. Somos, simultáneamente, el resultado de una cultura bélica y los posibles forjadores de una cultura de paz. En nosotros, en nuestra cultura y nuestra sociedad, perviven una serie de actitudes que debemos entender, confrontar y superar” <sup>(1)</sup>.

En consecuencia, podemos concluir con el Director General de la UNESCO, que la guerra “es invención, producto de la cultura y no, en modo alguno, resultado de mecanismos instintivos o biológicos y que, al igual que la guerra, la paz es un quehacer, una tarea humana. Ya en los años treinta, al constatar el fracaso del pacifismo de la época, Ortega y Gasset subraya el carácter instrumental y cultural del fenómeno, al señalar que “el enorme esfuerzo que es la guerra sólo puede evitarse si se entiende por paz un esfuerzo todavía mayor (...). Lo otro es puro error. Lo otro es interpretar la paz como el simple hueco que la guerra dejaría si desapareciese; es ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, *también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar...*”

En su discurso inaugural de la Cuadragésima Cuarta Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, octubre de 1994), el Director General de la UNESCO enunció la que es para nosotros la más completa definición de la Cultura de Paz. Dijo don Federico Mayor: “La Cultura de Paz” es “el conjunto de los valores éticos y estéticos, de los usos y las costumbres, de las actitudes con respecto al otro, de las conductas y los modos de vida que traducen, inspirándose en ellos: el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y de sus derechos; el rechazo de la violencia; el reconocimiento de la igualdad de los derechos de las mujeres y los hombres; y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, aceptación de la diferencia y comprensión, tanto entre las naciones y los países como entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y sociales y entre las personas. La Cultura de Paz implica también un espíritu de respeto y aceptación recíprocas entre las culturas, las ideologías y las creencias. Es un conjunto de convicciones, una moral y un estado de espíritu individual y colectivo, una manera de ser, de actuar y de reaccionar. Esa cultura no puede ser contemplativa ni pasiva. Sólo puede ser activa, actuante, emprendedora y creadora de iniciativas innovadoras.”

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* proclamó que la educación y en particular la educación superior, “es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”. Y en la parte final de la Declaración, los representantes de los 183 Estados miembros de la UNESCO presentes en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, reafirmaron solemnemente “su compromiso en favor de la paz, agregando: “Estamos, pues, decididos a dar la máxima prioridad a la educación para la paz y a partici-

par, en particular mediante actividades educativas, en la celebración del *Año Internacional de la Cultura de Paz* en el año 2000". Y en el Marco de Acciones prioritarias se incorporó el compromiso siguiente: "Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo."

En la *Conferencia Mundial* antes aludida, se llevó a cabo una Mesa Redonda que examinó específicamente el tema de la responsabilidad de la educación superior en la promoción de la educación para la paz y la Cultura de Paz. Del documento de trabajo de dicha Mesa Redonda reproduzco los conceptos siguientes:

"En el pasado, las universidades no han estado eximidas de participar en la cultura de conflicto. A través de la historia, los estudiantes han sido adoctrinados con la retórica nacional para la guerra, de hecho en muchas naciones adiestrados en colegios militares, pero también en universidades civiles, en las técnicas bélicas. Además, la universidad ha sido parte en el desarrollo del conocimiento con fines bélicos al efectuar investigaciones militares." ... "En los últimos decenios ha habido un cambio considerable. Ahora muchas universidades proponen estudios sobre la paz además de estudios sobre la guerra. Esta transición, que ha de continuar, constituye una base sobre la cual construir. Los estudios sobre la paz surgieron de la preocupación de que, si bien la comunidad académica había invertido enormes recursos y asignado a personas de talento para examinar las razones de ser y las formas de la guerra, los esfuerzos por aprender acerca de la paz y luchar por ella habían sido dispersos y desorganizados, cuando no dejados de lado en el mundo académico. Se estimó que la relación de gran parte de la comunidad académica con el "sistema de guerra" se había caracterizado por la complicidad en el mejor de los casos, y en el peor, por una participación de lleno. Los estudios sobre la paz se consideraron una manera de reorientar a la comunidad de la educación superior hacia el análisis y la desmitificación de ese sistema y en última instancia, el enfrentamiento con ese sistema. Donde las disciplinas tradicionales trataban la guerra ya fuese como un fenómeno inevitable o como una herramienta útil, los estudios para la paz procuraron tratarla como un problema humano." ... "Una iniciativa comenzada por la UNESCO en 1991 con miras a promover la cooperación internacional en la educación superior, a saber, el Programa UNITWIN /Cátedras UNESCO, ha dado un nuevo ímpetu a la participación de las universidades de todo el mundo en la enseñanza, la investigación y la capacitación dedicadas a la educación internacional. Para dar sólo algunos ejemplos, unas 35 Cátedras UNESCO, creadas durante los tres últimos años, están dedica-

das a la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, y su número va en aumento." ... "Las instituciones de educación superior interconectadas con otras organizaciones tienen una oportunidad sin precedentes de promover la enseñanza, la investigación y el servicio dedicados a una Cultura de Paz, a fin de sensibilizar a sus estudiantes y a la comunidad más amplia a la índole global de las cuestiones relativas a las necesidades mundiales de hoy y de mañana."

La Mesa Redonda concluyó sus trabajos recomendando intensificar "la actual cooperación entre la UNESCO y una gran diversidad de interlocutores, a fin de alentar y ayudar a las universidades de todo el mundo para que preparen instrucción, investigación y servicio dedicados a una Cultura de Paz." ... "Las Universidades y las instituciones de educación superior en general cuentan con la mejor estructura y organización para constituir una plataforma de reflexión y acción dedicada a ese fin. La viabilidad de establecer una *Red internacional de Universidades Asociadas a la UNESCO*, con miras a promover su participación en la educación para la paz, la solución pacífica de conflictos, los derechos humanos y la democracia, debería llevarse a la realidad en el año 2000."

Las universidades tienen un papel importante que cumplir promoviendo la enseñanza de los Derechos Humanos y la Paz en todo el sistema educativo. Al inaugurar la "*Conferencia Internacional sobre Enseñanza de los Derechos Humanos y Democracia*" (Montreal, Canadá, marzo de 1993), el Director General de la UNESCO, consideró necesario precisar que la educación referida a los derechos humanos es todo lo contrario a la enseñanza de un dogma. No se trata de enseñar o memorizar un texto ni de promover determinados modelos de democracia. "Se trata, dijo el Director General, más bien de inculcar en los jóvenes los valores asociados a los Derechos Humanos y la Democracia. En último análisis, esta educación significa estimular en todos y en cada uno la voluntad de participar, con sentido muy claro de responsabilidad, en todos los aspectos de la vida política y social".

Corresponde concebir la educación para los Derechos Humanos y la Paz como un elemento catalizador, que debe impregnar la totalidad del quehacer educativo, como consecuencia del reto, del desafío, que para la educación significa asumir los Derechos Humanos y la Paz.

La enseñanza de los Derechos Humanos debe ser de carácter interdisciplinario y "*polinizador*", valga la expresión, como una dimensión transversal de todos los planes y programas de estudio. Su cometido no se agota con la simple introducción en el pensum de una asignatura más. Su naturaleza rebasa los reducidos límites de una asignatura y su concepción va más allá de la unidisciplinarietà tradicional.

La docencia de los Derechos Humanos no puede ser únicamente teórica: deberá poner a los estudiantes en contacto directo con las situaciones de injusti-

cia, pobreza y marginalidad, y con otros casos de violación de los Derechos Humanos, que permitan percibir por la experiencia los contenidos concretos de tales derechos.

La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una Cultura de Paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente. La educación superior debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza los dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia las demás.

De lo que llevamos dicho puede concluirse, como lo sostienen numerosos autores, que la mejor pedagogía en materia de derechos humanos es la del ejemplo, es decir, del *testimonio*. Debe existir absoluta coherencia entre lo que se enseña o se dice en la cátedra y lo que se hace. En su ensayo, "*Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador*", Paulo Freire afirma que la coherencia es la primera virtud, "de tal manera que en algún momento la práctica sea discurso y el discurso sea práctica."

### III

Desde la Reforma de Córdoba de 1918, el compromiso de nuestras universidades con la cultura y su difusión ha llegado a ser una de las características definitorias de nuestras Casas de Estudios Superiores. Por cierto que el concepto mismo de difusión y extensión cultural ha sufrido una larga evolución en nuestro quehacer universitario. Prevalece ahora el criterio de la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresárselas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia, pues, radica en "el proceso e interacción dialéctica universidad - cuerpo social". Este es también el sentido de los programas de acción social, que no pueden ser unidireccionales sino entenderse como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la universidad. Esta acción social debe ser parte de la gran tarea educativa confiada a las universidades, estrechamente vinculada al proceso formativo integral del estudiante, que le permita el contacto inmediato y directo con la problemática de su colectividad.

La Declaración Mundial atribuye a la educación superior la misión de “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural”.

Esta misión adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales es también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar “*ciudadanos del mundo*”, capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.

La afirmación de la identidad cultural no significa promover el aislamiento ni la confrontación con otras culturas. En realidad, la identidad cultural de un pueblo se enriquece en contacto con las tradiciones y valores de otras culturas. “La cultura es diálogo, dice la “*Declaración de México*” de 1982 sobre políticas culturales, es intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones; se agota y muere en el aislamiento”.

“*Nuestra diversidad creativa*” es el título que para su Informe final escogió la Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo, que presidió el Dr. Javier Pérez de Cuéllar, ex Secretario General de las Naciones Unidas, designada por el Director General de la UNESCO para analizar, desde una nueva perspectiva, las estrechas relaciones entre Cultura y Desarrollo.

El título del Informe no puede ser más feliz, desde luego que en un mundo caracterizado por procesos de globalización se corre el riesgo de caer en una empobrecedora uniformidad cultural si cada pueblo o nación no fortalece y defiende su propia identidad cultural. El informe parte del reconocimiento de la riqueza que significa para la humanidad la existencia de una diversidad cultural creativa, es decir, de una diversidad que no erige muros de aislamiento para afirmarse en sus propios valores.

Una conclusión importante del estudio es que el desarrollo y la economía forman parte de la cultura de un pueblo. El desarrollo comprende no sólo los bienes y servicios, sino también la oportunidad de elegir una forma de vida en comunidad que sea plena, satisfactoria, valiosa y cuyo valor se reconozca; en la que la existencia humana pueda desarrollarse en todas sus formas y de manera integral. “Un desarrollo disociado de su contexto humano y cultural es un crecimiento sin alma”, afirma el Informe de la Comisión. Además, agrega el Informe: “El principio del pluralismo es fundamental. Las culturas no están aisladas ni son estáticas, sino que interactúan y evolucionan. Deben estar, además, en condiciones de comunicarse con procesos de otras sociedades y otras culturas”

Amplia es la noción de cultura que nos ofrece el Director General de la UNESCO, Dr. Federico Mayor, en su libro *"La nueva página"*: "La cultura es el conjunto de elementos simbólicos, estéticos y significativos que forman la urdimbre de nuestra vida y le confieren unidad de sentido y propósito, de la cuna a la tumba. La cultura modula la forma en que ejercemos el ocio, la dimensión y amplitud que damos a la vida, los horizontes que le fijamos y la forma en que superamos lo cotidiano e inmediato para buscar valores trascendentes. ...La cultura es, sobre todo, comportamiento cotidiano, que refleja la "forma de ser" de cada cual, el resultado de sus percepciones y reflexiones, la elección íntima entre las distintas opciones que la mente elabora, la respuesta personal a las cuestiones esenciales, el fruto en cada uno del conocimiento adquirido, la huella de los impactos del contexto en que se vive." (2)

La UNESCO y sus Estados Miembros han proclamado el principio de que identidad cultural y diversidad cultural son indisociables. La esencia misma del pluralismo cultural lo constituye el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones. La comunidad internacional ha proclamado que es un deber velar por la preservación y la defensa de la identidad cultural de cada pueblo, partiendo del reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad a afirmar y preservar su identidad cultural y a exigir su respeto.

Cuando la cultura se carga de prejuicios frente a otras culturas se transforma en fuente de conflictos. La historia nos enseña que el etnocentrismo intransigente y la intolerancia son fuentes de prejuicios capaces de encubar un dañino concepto de superioridad y arrogancia cultural. Muchas de las guerras del pasado fueron alimentadas por esos prejuicios, que incluso ensombrecen el horizonte de nuestros días.

En la raíz de la mayoría de los conflictos bélicos actuales es posible descubrir prejuicios étnicos, religiosos, etc, que en el fondo representan choques de culturas. Rodolfo Stavenhagen, escribió recientemente: "La internacionalización de los conflictos étnicos y la definición de las relaciones internacionales en base a criterios de etnicidad apenas han comenzado. Es imposible hacer uso omiso de este problema o intentar negarlo. A medida que se extingue la pugna ideológica que definió casi todo el siglo XX, aumenta la virulencia de las confrontaciones que tienen su origen en problemas de identidad y de valores. Es necesario desarrollar nuevos métodos que nos permitan enfrentarnos a ellas y resolverlas."

En cambio, el reconocimiento de la pluralidad cultural, como forma de convivencia respetuosa, se sustenta en la convicción del origen y destino común de la humanidad. Este reconocimiento es particularmente importante en una región como la nuestra, desde luego que las sociedades latinoamericanas son histórica y culturalmente diversas.

Una cultura de la diversidad implica el respeto al derecho a ser distinto o diferentes, hoy en día considerado como uno de los derechos humanos de tercera generación. La negación del "otro" conduce a diferentes formas de operación y desemboca en la violencia. El "otro" puede ser la mujer, el indio, el negro, el mestizo, el marginal urbano, el campesino, el inmigrante, el extranjero. Esta cultura de la negación del otro genera la cultura de violencia, que ha sido una de las principales limitantes para nuestros esfuerzos democráticos y para la construcción de una Cultura de Paz.

En el caso de América Latina el pluralismo cultural adquiere especial relevancia en relación con los pueblos indígenas, cuya cultura generalmente ha sido menospreciada o marginada, en vez de ser considerada como lo que realmente es: uno de los factores raigales de nuestra identidad.

Nuestras sociedades multiétnicas tienen que institucionalizar el diálogo pluricultural, franco e igualitario, que incluya a los pueblos indígenas, afroamericanos y de origen europeo y asiático. En la "Declaración de Guadalajara" de la Primera Cumbre Iberoamericana (1991), los Jefes de Estado y de Gobierno afirmaron: "Reconocemos la inmensa contribución de los pueblos indígenas al desarrollo y pluralidad de nuestras sociedades y reiteramos nuestro compromiso con su bienestar económico y social, así como la obligación de respetar sus derechos y su identidad cultural".

América Latina, por medio de sus universidades, puede aportar al concierto de naciones una sensibilidad propia, una especificidad cultural, fruto de ese crisol de razas y culturas que realmente somos.

Un gran avance conceptual ha significado reconocer, como ahora se reconoce, la dimensión cultural del desarrollo. A este respecto, la "Declaración de México", antes citada, afirma que: "La cultura constituye una dimensión fundamental del proceso de desarrollo y contribuye a fortalecer la independencia, la soberanía y la identidad de las naciones. ... Sólo puede asegurarse un desarrollo equilibrado mediante la integración de los factores culturales en las estrategias para alcanzarlo; en consecuencia, tales estrategias deberían tomar en cuenta siempre la dimensión histórica, social y cultural de cada sociedad".

Bajo la influencia de un desarrollismo economicista, la cultura, especialmente la tradicional, llegó a ser considerada como uno de los peores obstáculos para el progreso y la modernización de los países. Hoy en día la tendencia es a revalorizar los aportes de las culturas tradicionales dentro de un concepto de desarrollo endógeno, integral y humano que promueva un encuentro de la modernidad con la tradición, que no son necesariamente excluyentes, y para lo cual es preciso rechazar tanto los fundamentalismos desarrollistas como los radicalismos indigenistas.

Uno de los fenómenos característicos de esta época finisecular es la aparición de la "globalización" o "mundialización", que modifica el paradigma de las

relaciones interestatales hasta ahora vigente. En el nuevo esquema, los Estados pasan a constituir un eslabón de un sistema mayor: *el sistema global o mundial*.

El concepto de "globalización" no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc... Sin embargo, como se sabe, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se está dando una *globalización fragmentada o segmentada*, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados.

La globalización es un fenómeno inescapable y tenemos que, como dice el *Informe Delors*, "aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria". Pero para insertarnos en ella sin que nos aplaste la tendencia a la uniformidad cultural, que es una perspectiva empobrecedora, tenemos que fortalecer nuestros valores y nuestra identidad cultural. Sólo podremos ser universales si somos profundamente nacionales. Y este es uno de los desafíos que la globalización impone a nuestras universidades: el cultivo y difusión de los valores culturales que se ciñen a nuestra identidad nacional.

Concluyo con una cita de Mahatma Gandhi, que resume espléndidamente lo antes dicho: *"No quiero que mi casa esté rodeada de murallas ni que mis ventanas estén tapiadas. Quiero que la cultura de todos los países sople por mi casa tan libremente como sea posible, pero no acepto ser derribado por ninguna ráfaga."*

## Nota

- (1) MAYOR ZARAGOZA, F: (1994) *La Nueva Página*, Ediciones UNESCO. 1994, p.29. Op.cit., p.111.



# Perfiles éticos y normativos del derecho humano a la paz

---

Asdrúbal Aguiar

Relator de la Consulta Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz (UNESCO)

Ex-Ministro de Relaciones Exteriores de la República de Venezuela

Doctor en Derecho (Summa Cum Laude)

Profesor Asociado de Derecho Internacional

Ex Juez de la Corte Interamericana de Derechos Humanos

## Resumen

*Parte de un primer análisis de los principios filosóficos, ideológicos y jurídicos sobre la paz que se sucedieron a lo largo de la historia de la humanidad, desde sus orígenes hasta el nacimiento y conformación de la Sociedad de las Naciones y, posteriormente, de la Organización de las Naciones Unidas, que se esfuerza en el diseño de un nuevo modelo que proscriba el uso de la fuerza en las relaciones internacionales en la búsqueda de una solución pacífica de las controversias. Se señalan a continuación algunas disposiciones de tratados y declaraciones posteriores que, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), dan cuenta de la relación sustancial entre la paz y la vigencia de los derechos humanos y que, progresivamente, se convierte en el derecho humano integrador por excelencia. Examina por último en detalle el debate internacional generado por la iniciativa de la UNESCO de presentar un proyecto de Declaración sobre el derecho humano a la paz, más conocido como la "Declaración de Oslo" (1997), como fundamento esencial de la cultura de paz.*

## Palabras Claves

CULTURA DE PAZ, DERECHOS CULTURALES, DERECHOS HUMANOS, DERECHOS HUMANOS COLECTIVOS, DERECHO INTERNACIONAL, DISCRIMINACIÓN

## I

El pasado mes de marzo, por mandato de la 29ª Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se realizó en París la Consulta Internacional de Expertos Gubernamentales<sup>1</sup> encargada del examen del Proyecto de Declaración Universal sobre el Derecho Humano a la Paz, conocido como la "Declaración de Oslo". En consonancia con la idea central de que la paz es compromiso con la vida y servicio a su promoción, esta Declaración, al igual que la versión revisada por el Director General de la UNESCO<sup>2</sup>, establece, sin desviaciones de ningún género, que *"la paz, bien común de la Humanidad, es un valor universal al que aspiran todos los seres humanos y los pueblos"*. Y, a renglón seguido, prescribe que *"todo ser humano tiene un derecho a la paz que es inherente a su dignidad de persona humana"*<sup>3</sup>.

La diversidad y pluralidad de los criterios esbozados por los expertos invitados a la Consulta - y por qué no decirlo, la tensión controversial acopiada por éstos durante los debates - hizo evidente la sensibilidad del argumento de la paz y también la suma de "intereses" que todavía conspiran en su contra. Se comprende, de esta manera, lo que escribió hace pocos años el jurista hispano Antonio Enrique Pérez Luño<sup>4</sup>, quien, al referirse a la paz como valor fundamental y destacarla, por su endeblez, como «tarea abierta cuyo logro responsabiliza a todos y, en especial, a quienes ejercen el poder», cita de entrada que «pese a las civilizaciones, doctrinas morales y confesiones religiosas que se han sucedido en la historia de la Humanidad, ésta sigue debatiéndose por el reconocimiento de algo tan primario y esencial como su propia supervivencia»<sup>5</sup>.

La Consulta de París abrió la fase crucial de un proceso complejo y desafiante, nada fácil para la construcción y consolidación de una paz positiva en el mundo y su revelación como "necesidad connatural" a la existencia del hombre; mismo proceso que encuentra su respaldo intelectual no solo en la inminente efemérides del 50º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, antes bien en el cambio de sentido que acusa la Historia Universal luego de la caída del Muro de Berlín. Estas son circunstancias que, sin lugar a dudas, les dan un nuevo y renovado impulso a las tareas moralizadoras de la UNESCO y, dentro de éstas, a la fragua de la *Cultura de Paz*<sup>6</sup> como nuevo paradigma del orden internacional contemporáneo.

Dentro de este contexto, el derecho humano a la paz y su proclamación, aun cuando tiene raíces en el Proyecto de Pacto sobre los Derechos Humanos de la Tercera Generación, relacionado con los derechos de solidaridad y preparado por la *Fondation Internationale pour les Droits de l'Homme*<sup>7</sup> (K.Vasak, R.J.Dupuy, J.Robert, Diego Uribe-Vargas, E.Pettiti, entre otros), responde genuinamente a los cometidos esenciales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en tanto que Casa Moral e Intelectual de la Humani-

dad. De suyo, el Acta Constitutiva de la UNESCO, al proclamar la dignidad del hombre y exigir la educación de todos en la paz, dispone que aquella debe «contribuir a su mantenimiento estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...»<sup>8</sup>.

La iniciativa asumida por el Director General de la UNESCO, Federico Mayor, en su mensaje institucional sobre *El derecho humano a la paz*<sup>9</sup>, no podría, entonces, evidenciar mayor pertinencia. Ella convoca a “toda” la sociedad y a todos sus actores, para que asuman como compromiso hacia el nuevo milenio la renuncia generalizada a la violencia, con el propósito de favorecer «la gran transición desde la razón de la fuerza a la fuerza de la razón; de la opresión al diálogo; del aislamiento a la interacción y la convivencia pacífica»<sup>10</sup>.

## II

La paz, bueno es señalarlo, nunca ha estado ausente como idea y fuerza motriz de la existencia humana. Por la paz y su conquista lucharon, a su modo, los romanos (*Pax Romana*), los actores del mundo medieval al auspiciar la doctrina de la Guerra Justa y la sujeción jerárquica del orden feudal a la diarquía Papa-Emperador (*Pax Ecclesiae*), y en la modernidad, los mismos teóricos de la *Paz Perpetua* -como el Abad de Saint Pierre y Emmanuel Kant, entre otros- o los hacedores de la *Paz de los Equilibrios*, nacida esta última luego de fenecimiento de la *Republica Christiana* y en permanente fragua desde la Paz de Westfalia (1648) hasta el período de la Sociedad de las Naciones, una vez agotado<sup>11</sup>.

Lamentablemente, sin que esto sugiera un juicio de valor acerca de las llamadas zonas oscuras de la conducta o nuestra improbable adhesión a las teorías realistas de Maquiavelo o de Hobbes<sup>12</sup>, sí debemos observar que a la conquista cotidiana de la paz, ley primaria y fundamental de la naturaleza, condición y propósito de la asociación humana y, en las palabras de San Agustín, ordenamiento armónico de las partes y concordia bien ordenada de los hombres en sus mandos y en su obediencia (*La ciudad de Dios*, XIX, 13)<sup>13</sup> le precedió, siempre, una validación discrecional de la violencia (*Homo homines lupus*).

Desde la antigüedad hemos redituado ideologías e instituciones modeladas sobre el yunque de la guerra y el armamentismo de la Historia. En la práctica, aquella no ha sido, como lo indicaban los principios del dominico Vitoria (1480-1546), “... la *ultima ratio* de la política”<sup>14</sup>. «Durante un período tan largo como el que separa a nuestros días del siglo XIII - dice Howard -, la paz en Europa, esa paz por la que oraban tan sinceramente las congregaciones en las iglesias cristianas, existió solamente en algunos excepcionales y limitados oasis de tiempo y de

lugar»<sup>15</sup>. Y la razón no podría ser más concluyente: La guerra hizo posible, en buena medida, la acumulación del poder material y político detentado en distintas épocas por los repartidores supremos e intermedios del orden internacional. Fue y ha sido, en opinión de Clausewitz (1780-1831), no otra cosa que «una simple continuación de la política por otros medios»<sup>16</sup> y, asimismo, el fundamento originario de la identidad estatal en Occidente <sup>17</sup>.

La violencia alcanzó, de esta manera y en sus distintas formas, rango y estatuto propio. La paz en el mundo, por consiguiente, devino en paz de los armisticios y de las capitulaciones. De modo que, en el marco de una sociedad internacional de estructura paritaria como la conocida hasta hace medio siglo, el uso de la fuerza representa un acto legítimo de soberanía, apenas restringible en sus efectos “superfluos”. Así fue posible, por lo mismo, el florecimiento del Derecho de la Guerra en los finales del pasado siglo y comienzos del presente <sup>18</sup> y, posteriormente, la búsqueda de la denominada *Paz por el Derecho*, que impone resolver por métodos pacíficos, diplomáticos y adjudicativos, las controversias entre los Estados <sup>19</sup>. En suma: la paz - suprema aspiración de todos los tiempos - llegó a ser entendida como paz negativa, como ausencia y también producto de la agresión: *Si vis pacem, para bellum*, decían los clásicos.

La ruptura de la dependencia horizontal e histórica entre la guerra y la paz, todavía está en espera de solución. Los referentes institucionales e integradores de la comunidad humana contemporánea evolucionan en tal sentido y dan testimonio de esta realidad en tránsito, que quizá nunca escape a la insatisfactoria y siempre perfectible relación “conciencia-mundo”, que ha sido objeto de análisis críticos por el pesimismo metafísico, el dualismo teológico de Zaratustra o el filosófico de Platón, y también por el llamado optimismo bíblico. Todas a una, en tanto que corrientes filosóficas, se han preocupado por descubrir el enigma de la recíproca dependencia que ata el alma a la materia y viceversa. En otras palabras, a la animalidad y la racionalidad del hombre, determinando sus actitudes ante la vida <sup>20</sup>.

Sin embargo, lo verificable, más allá del fenómeno manifiesto de conflictividad presente en todos los espacios y tiempos de la Historia de los Hombrés, es la ausencia de un criterio intercultural acerca de la paz y de su consolidación. Nos debatimos sin avanzar, desde tiempo atrás, entre el pacifismo heroico de Ghandi pasando por los tipos de pacifismo cristiano, utilitario, legalista, imperial, etc., hasta aquel que pregona la vigencia de un “pacifismo cultural cosmopolita” y de origen estoico, sustentado en la reforma educativa y moral de la gente <sup>21</sup>. Pero, la concertación y el establecimiento de un punto de convergencia humana entre los extremos, parece ser la premisa indispensable para la cristalización de una comunidad universal «totalizante», tal como la visualizó Luis María Olaso <sup>22</sup> durante su activa militancia en favor de los derechos de la persona. En esta línea de pensamiento, siguiendo las enseñanzas de Moreno Lara, que reclaman no confundir a los orientales como místicos puros ni a los occidentales como materialis-

tas a ultranza <sup>23</sup>, se afirma, sin embargo, que para los primeros lo esencial es la armonía interior, es decir, la adecuación del hombre al *dharma*, en el decir de los hindúes <sup>24</sup>. Para los herederos de la civilización occidental, en la práctica, la paz se «concibe más proyectada hacia el exterior, hacia la simple ausencia de guerra» <sup>25</sup>, lograda por mediación de las formas de organización social y política; «el arte social –lo decía el Barón de Beaujour– es tan necesario a los hombres [de este Hemisferio] que sin él no se podrían vencer la mayor parte de los males anexos a la condición, ni conservarse» <sup>26</sup>.

No se olvide, en el marco de esta aproximación, que durante los siglos XVI y XVII tuvo lugar un interesante movimiento antropocéntrico y racionalista que va más allá de las prédicas de los teólogos de Salamanca. Éste reivindica al individuo como poseedor de derechos inalienables “anteriores a toda sociedad”, que se resumen, en tanto que derechos básicos a “la vida, la libertad y la propiedad” <sup>27</sup>. La evolución de esta Escuela Clásica del Derecho Natural alcanza hasta el mismo siglo XVIII, en el que Kant formula su tesis sobre la Paz Perpetua (1785) al “considerar a hombres y Estado, en sus relaciones externas, como ciudadanos de un Estado universal de la humanidad (*ius cosmopolitanum*)” <sup>28</sup>. La emergencia factual y el fortalecimiento – en los siglos XVII y XVIII – del Estado-Nación y su soberanía; la forja de la *Raison d’Etat* y el advenimiento, con la Revolución de 1789, de la noción de ciudadanía junto a su incidencia en la exaltación del fervor patriótico, en alguna medida debilitaron la autoridad del credo natural producto de la razón y de la relación dominante y subyacente entre el hombre (individuo y persona) y la Humanidad, planteándose la necesaria reconciliación y armonización entre una y otra tesis <sup>29</sup>.

El *Siglo de las Luces*, sin embargo, predicó como idea central el Humanismo racionalista, pero aceptando que “la guerra es inherente al ser humano” <sup>30</sup>. De allí la necesidad planteada a sus representantes de estudiar sus causas y proponer, según lo dicho, fórmulas orgánicas que la limitasen por su inconveniencia. En este período se condena a la guerra por ser “moralmente injustificable, estratégicamente incierta y económicamente ruinosa” <sup>31</sup>. También se promueve la responsabilidad individual de los monarcas y Jefes de Estado por las guerras de su autoría, y se discute sobre las opciones para una *Paz Perpetua* europea y universal, fundada, bien sobre el restablecimiento de los equilibrios en el decir de Vattel, bien sobre la organización de un pacto o alianza federal a cuya cabeza operaría un tribunal internacional o una “dieta de Estados”, disponiéndose de un ejército común y de una presidencia [electiva o rotativa] <sup>32</sup>.

En extracto, los pensadores de las Luces consideraron que la razón humana conduce por necesidad o por utilitarismo a estas fórmulas de organización externa predisuestas para la eliminación de la guerra; mas no dejaron de reconocer que entre las causas de ésta mediaba una perversa combinación de la debilidad psicológica del hombre con la idea germinal y patrimonialista del Estado <sup>33</sup>.

Para la Doctrina social de la Iglesia, los planos culturales e históricos descritos no se excluyen, antes bien, expresan dimensiones plurales de una misma y única realidad que converge en el Ser: «*C'est en lui-même que l'homme est divisé. Voici que toute la vie des hommes, individuelle et collective, se manifeste comme une lutte, combien dramatique, entre le bien et le mal, entre la lumière et les ténèbres*» (Gs, 13, §2)<sup>34</sup>. René Coste, exponente autorizado del pensamiento católico, se apoya en «la célebre definición agustiniana: *Pax omnium rerum, tranquillitas ordinis*: La paz universal es la tranquilidad del orden», para señalar que «dos elementos rigen, pues, la vida social: la convivencia en el orden, la convivencia en la tranquilidad»<sup>35</sup>.

Al respecto, dice Coste: «El verdadero orden en las relaciones interhumanas no es un arreglo artificial impuesto por jefes a un rebaño de esclavos: sólo sería su caricatura. Es la expresión armoniosa de las relaciones interpersonales e intercomunitarias que se establecen entre personas y entre comunidades que se respetan en el marco de la comunidad mundial... [A su vez] la tranquilidad (o la calma) es algo... distinta del estancamiento perezoso o del inmovilismo social...»<sup>36</sup> en el hombre, llamado como ha sido al cumplimiento de su vocación dentro del programa divino.

La idea contemporánea de una paz animada por la “seguridad en común” y por el valor preceptivo de la dignidad de la persona humana, es coincidente con la visión intelectual de la Carta de San Francisco, bajo cuya égida nace la Organización de las Naciones Unidas. Sin embargo, mal podríamos aducir que la paz de nuestro tiempo es un hecho logrado. Se han sucedido innumerables conflictos “periféricos”, internacionales e internos, tan inmorales en cuanto a pérdidas de vidas humanas como lo fueron, en su momento, las dos grandes guerras europeas<sup>37</sup>. Cabría preguntarse, sin que disminuya la fuerza del argumento precedente, si esta paz todavía precaria se debe más a la supranacionalidad y al ideario fundacional de la ONU que a una prórroga real en los equilibrios de antaño, renovados en la bipolaridad de la Guerra Fría. O si, mejor aún, esta paz de la resignación, lejana de la paz de la concordia, es acaso un provento del diabólico “juego suma cero” diseñado por la tecnología de la muerte, que en sus avances inconmensurables es capaz de conducirnos hacia el sendero de la guerra terminal<sup>38</sup>.

El sentido común, suprema guía de lo humano, nos dice que a fin de cuentas cualquier fórmula -técnica, orgánica o funcional- para la conquista y consolidación de la paz, nada vale sin el acuerdo de los corazones: Sólo posible cuando unos y otros nos disponemos al diálogo fecundo, obra del respeto y la tolerancia mutuas. Fue sabia y pertinente, en este sentido, la reflexión de Octavio Paz al recibir, de manos del Presidente alemán, el Premio Internacional de la Paz de la Asociación de Editores y Libreros, en Francfort: “...una y otra vez [el] diálogo ha sido roto por el ruido de la violencia o el monólogo de los jefes. La violencia exacerba las diferencias e impide que unos y otros hablen y oigan; el monólogo anula al otro; el diálogo mantiene las diferencias pero crea una zona en la que las

alteridades coexisten y se entretajan. El diálogo excluye al ultimatum y así es una renuncia a los absolutos y a sus despóticas pretensiones de totalidad: somos relativos y es relativo lo que decimos y lo que oímos. Pero este relativismo no es una dimisión. Para que el diálogo se realice, debemos *afirmar lo que somos y, simultáneamente, reconocer al otro en su irreductible diferencia*. El diálogo nos prohíbe negarnos y negar la humanidad de nuestro adversario" (Cursivas nuestras)<sup>39</sup>.

Al amparo de la explicada visión occidental y cristiana, renovada en el pensamiento pontificio <sup>40</sup>, podríamos sentenciar: Si la paz es el producto del diálogo y de la tolerancia, y si el diálogo nace del reconocimiento del otro y del nosotros, con lo cual todos hemos de acomodar nuestros intereses a las necesidades de los demás haciendo posible el respeto del Bien Común, la paz es, por lo mismo, aspiración y "perpetuo quehacer" (Gs, 78), también valor preceptivo para el orden y, sin excluirse, derecho humano *in totus*. "La paz -sentencia la *Redemptor Hominis*- se reduce al respeto de los derechos inviolables del hombre"<sup>41</sup>.

### III

En el ámbito de lo jurídico formal, las normas internacionales y la doctrina - cuando menos hasta la Segunda Guerra Mundial - reconocieron a la paz y a la guerra como situaciones legítimas que se llaman en reciprocidad. Ambas fueron ordenadas por el Derecho, según lo dicho, dentro de una percepción de complementariedad. El Derecho constitucional interno de los Estados refleja, en variados matices y a pesar de las reformas introducidas en la última posguerra, la señalada tendencia institucional dualista <sup>42</sup>. Así, por ejemplo, la Constitución Argentina (1994) atribuye al Presidente de la Nación «declara[r] la guerra y ordena[r] represalias con autorización y aprobación del Congreso»<sup>43</sup>. La Constitución de Uruguay (1989) otorga al Presidente, actuando con el Ministro o Ministros respectivos, o con el Consejo de Ministros, la potestad de «decretar la ruptura de relaciones y, previa resolución de la Asamblea General, declarar la guerra, si para evitarla no diesen resultado el arbitraje u otros medios pacíficos»<sup>44</sup>.

En un ángulo diferente del anterior, la actual Constitución de Venezuela (1961), al prever que en los tratados que la República celebre se insertará una cláusula que obligue a la solución de las controversias por las vías pacíficas reconocidas en el Derecho internacional, dispone que el Presidente «adoptar[á] las medidas necesarias para la defensa de la República, la integridad del territorio y de la soberanía, en caso de emergencia internacional»<sup>45</sup>.

La Constitución de Costa Rica (1995), que es la de mayor vocación pacifista en el Hemisferio, no tiene disposiciones equivalentes a ninguna de las anteriores, salvo la atribución al Presidente junto al respectivo Ministro de Gobierno, de la competencia para "disponer de la fuerza pública [a fin de] preservar el orden,

defensa y seguridad del país”<sup>46</sup>. Finalmente, la vigente Constitución de Colombia (1993), que es la consecuencia de una realidad social de violencia institucionalizada, es la primera en reconocer a la paz como “un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”<sup>47</sup>.

El nacimiento y la formación de la Sociedad de las Naciones y, sucesivamente, de la Organización de las Naciones Unidas, junto a la definitiva proscripción del uso de la fuerza en las relaciones internacionales, la declaratoria de éste como ilícito susceptible de comprometer la responsabilidad de los Estados y, en sus derivaciones, la obligación impuesta a éstos de resolver *pacíficamente* las controversias, abrieron un camino para la reversión progresiva de la nefasta cuanta viciosa tendencia del *bellum omnium contra omnes*<sup>48</sup>.

El Pacto de la Sociedad de las Naciones, en lo particular, no proscribió y, por el contrario, estableció un sistema de moratoria de la guerra, todavía reconocida como medio para la solución de los conflictos internacionales. Empero, apuntó tímidamente hacia la formación de una sociedad mundial organizada, en procura de una paz mundial estable. Los redactores del Pacto, quizá como reflejo y en emulación de la experiencia evolutiva interna de los propios Estados o influidos por la tesis de Locke (1632-1704) que describe al estado de guerra como «la ausencia de un soberano común al que pueda acudir en demanda de que intervenga como juez»<sup>49</sup>, advirtieron lo indispensable de sustituir el régimen primitivo y disolvente de la autotutela por otro en el que la fuerza estuviese organizada de manera colectiva y en apoyo a las exigencias superiores de la comunidad internacional. Esto, *mutatis mutandi*, lo sugiere el texto del artículo 8 de dicho Pacto: “Los miembros de la Sociedad reconocen que el *mantenimiento de la paz exige la reducción de los armamentos* nacionales al mínimo compatible con la seguridad nacional y con la ejecución de las obligaciones internacionales impuestas por una *acción común*” (Cursivas nuestras)<sup>50</sup>.

La primera guerra mundial demostró que no bastaba una percepción “sistémica” de la paz, sostenida en el equilibrio de potencias entre los actores de la comunidad internacional, para declarar su conquista final. Tampoco fue suficiente el mecanismo del aplazamiento conflictual dentro de un régimen de poder orgánicamente desconcentrado como el que mantuvo la Sociedad de las Naciones, ni la proscripción nominal de la guerra como lo hizo el Pacto Briand-Kellog, en 1928. Ambos, como iniciativas para la paz, fallaban por lo sustancial: El avance desde el régimen primitivo de responsabilidad colectiva o grupal y de seguridad individual hacia otro de responsabilidad personal y de seguridad orgánica y colectiva<sup>51</sup>.

Sin ser suficiente, lo anterior suponía una cultura de la asociación como contrapartida a la cultura del clan. Esta, a diferencia de la primera, no acata ni respeta la libertad de iniciativa, la alteridad, la subsidiariedad, la participación, el



aseguramiento del Bien Común, la responsabilidad individual y, por vía de recapitulación, la finalidad intrínsecamente humana de las sociedades intermedias <sup>52</sup>.

Desde 1945, Naciones Unidas se esforzó en el diseño de un nuevo modelo para la paz internacional basada en los valores de tolerancia, convivencia pacífica e interdependencia entre los Estados. Las normas de la Carta de la Organización le han opuesto, a la anomia interestatal y al "realismo" político que le acompaña, el ensamblaje de las exigencias propias del ordenamiento jerárquico y funcional del poder internacional con los objetivos que le justifican desde el vértice de la ética humana y su estimativa.

Sin embargo, la Carta de San Francisco no oculta su preferencia indirecta, en procura del mantenimiento o restablecimiento de la paz, por la aplicación de medidas coercitivas que, en última instancia, podrían incluir el uso de la fuerza armada <sup>53</sup>. No obstante, el Capítulo IX de la misma explica que las condiciones de estabilidad y de bienestar requeridas para la paz dependen de tres factores interdependientes y complementarios del anterior: La promoción y realización del desarrollo económico y social, la cooperación cultural y educativa, y el respeto universal a los derechos humanos y las libertades fundamentales <sup>54</sup>.

Estos, subestimados por la ordenación sustantiva de la Carta y las circunstancias de la coexistencia pacífica, son las que mejor interpretan las finalidades genuinas (v.gr. "... practicar la tolerancia y la convivencia en paz como buenos vecinos"<sup>55</sup>) del sistema "onusiano", explicitados en el Preámbulo de aquella y en su artículo 1°. Es manifiesta y no discutida, en efecto, la exigencia a los miembros de las Naciones Unidas de preservar a las generaciones futuras del flagelo de la guerra. La guerra de agresión y las distintas formas de uso de la fuerza por los Estados, en supuestos distintos a la legítima defensa, son manifiestamente contrarias al Derecho internacional y, por ende, susceptibles de comprometer la responsabilidad de los Estados e incluso la de los individuos, cuando media la comisión de crímenes contra la Humanidad <sup>56</sup>.

Esta interpretación teleológica de la Carta en su concordancia con la práctica de la Organización de las Naciones Unidas, mal se hubiese podido defender sin la oportuna complementación que, en el ámbito normativo, conllevó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948 y a cuyo tenor "la paz en el mundo [tiene] por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana"<sup>57</sup>.

En refuerzo de lo anterior, importa destacar que la Carta condena *ab initio* el flagelo de la guerra, mas no por su inutilidad como afirmaban los escritores del Siglo de las Luces, sino por los sufrimientos indecibles que ésta le ha infligido a la Humanidad. De allí, el valor de la declaración de los Estados Miembros al reafirmar su fe en los derechos fundamentales del hombre y, más específicamente, en la

creación de las «condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional»<sup>58</sup>.

Cuando la Carta de Naciones Unidas define normativamente los propósitos de la Organización y cita, como base para la actuación de sus mecanismos de policía, las amenazas o quebrantamientos de la paz y de la seguridad de los Estados, no olvida señalar de manera diferenciada a las tareas de fomento de las relaciones de amistad entre los Estados, de desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y las «*otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal*» (Cursivas nuestras)<sup>59</sup>.

La Declaración 290 (IV) adoptada por la Asamblea General el 1° de diciembre de 1949, bajo el título *Essentials of Peace* (Bases esenciales de la paz)<sup>60</sup>, es ilustrativa de esta tendencia. Interpretando a la Carta de San Francisco, intuye a la paz como “valor programático” y fundacional del orden postbélico, por ende traducible a normas generadoras de pretensiones y de deberes humanos correlativos. Dicha Declaración, de suyo hace constar la urgencia de unas condiciones mínimas capaces de liberar a las personas de la angustia y de la miseria, y favorecer la realización de sus derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, todos interdependientes y correlativos al estadio esperable de “paz duradera”<sup>61</sup>.

La *Essentials of Peace* fue, a mayor abundamiento, el resultado de una iniciativa conjunta de los Estados Unidos y el Reino Unido, conducente a suplantarse la propuesta de la URSS denominada “*Condenación de los preparativos para una nueva guerra, y conclusión de un acuerdo de las Cinco Potencias para el fortalecimiento de la paz*”<sup>62</sup>. Los textos de estos dos instrumentos, por revelar posiciones señaladamente contrapuestas, son importantes para el adecuado conocimiento del modelo de paz “onusiana” y su evolución posterior.

El proyecto ruso, desechado por la 1ª Comisión de la Asamblea General, sujetaba el sostenimiento de la paz a compromisos de orden esencialmente externos y operativos, relacionados con la idea de la “seguridad”. De alguna manera, dicha tesis, postulaba una prórroga de la noción funcionalista Occidental, que tuvo vigencia desde el nacimiento y consolidación de los Estados Nacionales como unidades paritarias y actores principales del sistema internacional moderno. Según el texto referido, la paz depende de los siguientes elementos: a) Condena de la propaganda de guerra, la carrera armamentista y la inflación de los presupuestos militares; b) Prohibición incondicional del uso de armamentos atómicos, bajo control internacional, por constituir un crimen contra la Humanidad; y, c) Proscripción del uso de la fuerza y obligación de resolver pacíficamente las controversias internacionales<sup>63</sup>.

Felizmente, la resolución *Essentials of Peace* puso de manifiesto el carácter complejo de la consecución de la paz mundial y la de los Estados y, a diferencia de

la propuesta que sustituyó, hizo caso omiso de la versión mecánica, coercitiva e interestatal, que tanto peso tiene para los exponentes de la *realpolitik* norteamericana y eurooccidental. En consonancia con el espíritu de la Carta, hoy pendiente de su renovación, la Asamblea General desarrolló los principios para el aseguramiento de una "paz duradera", tomando en cuenta las prescripciones negativas y positivas indispensables para la organización "social" internacional de la posguerra, sin descuidar el objeto y la finalidad de tal estructura: Preservar la dignidad y el valor eminente de la persona humana.

La citada Resolución 290 (IV), en consecuencia, hizo un llamado a todas las naciones y a los Estados Miembros de la Organización, advirtiéndoles que el menosprecio de los principios contenidos en la Carta explica la presencia de tensiones en el ambiente internacional. A los Estados miembros les invitó, de manera puntual, a «participar plenamente en toda la obra de las Naciones Unidas»<sup>64</sup>. Instó abstenerse a las naciones de amenazar o usar la fuerza, en oposición a la Carta, o de realizar cualquier acto atentatorio contra la integridad o soberanía de un Estado u orientado a fomentar la discordia civil o subvertir la voluntad del pueblo en cualquier Estado<sup>65</sup>; e igualmente, les llamó a resolver sus controversias por los medios pacíficos establecidos y a cumplir de buena fe las obligaciones internacionales (*Pacta sunt servanda*). Seguidamente, les recordó promover, mediante la cooperación, el desarrollo de niveles de vida más altos para todos los pueblos, y a *eliminar los obstáculos que impiden la libre información y el intercambio de ideas*, «esencial para la comprensión y la paz internacionales»<sup>66</sup>.

Entre otras exigencias, junto a invitarlas al desarme general y al control internacional del uso de la energía atómica, la Resolución hizo un llamado «a promover, en reconocimiento de la primordial importancia de preservar la dignidad y el valor de la persona humana, plena libertad para la expresión pacífica de la oposición política, plena posibilidad para el ejercicio de la libertad religiosa y pleno respeto para todos los demás derechos fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos del Hombre»<sup>67</sup>.

La paz, dentro del ámbito conceptual y jurídico descrito viene a ser, entonces, condición y consecuencia de factores múltiples que se refuerzan mutuamente. Y por ello, en expresión de una línea consecuente con este desarrollo intelectual, Boutros Boutros-Galli, anterior Secretario General de la ONU a quien rendimos nuestro homenaje, sentenció que a la diplomacia preventiva, al establecimiento de la Paz y al mantenimiento de la Paz, debe añadirse un «concepto que le es muy afín: la consolidación de la Paz (*Omissis*)» (p.3), para lo cual, «la única manera de dar[le] una base duradera a la Paz (*Omissis*) es desarrollar, aunadamente, una labor sostenida para hacer frente a problemas básicos de tipo económico, social, cultural y humanitario (*Omissis*)»<sup>68</sup>.

En una perspectiva universal y de conjunto de la última posguerra, puede argumentarse que la paz es proscripción de la violencia y aseguramiento del or-

den que la hace posible y al cual tienen derecho todos y cada uno de los hombres: el orden de la paz. «Toda persona -cita el artículo 28 de la Declaración Universal de Derechos Humanos- *tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados (Omissis) se hagan plenamente efectivos*» (Cursivas nuestras). Pero, tal orden no es sólo eso, mero orden, cual si fuese un orden de “seguridad”; es, en cumplimiento de su finalidad intrínsecamente humana, *Paz de satisfacción* <sup>69</sup>, cifrada en la confianza recíproca y en la cooperación mutua. Es, en la interpretación contextual de la mencionada norma, derecho a una paz separada de la paz *situacional*, de la paz de dominación o de meros equilibrios, ineficaz por tributaria del *over kill power*.

Ante la expectativa de un Nuevo Orden Mundial, la Asamblea General de Naciones Unidas, en su Resolución del 12 de diciembre de 1996 <sup>70</sup>, se hizo intérprete de la corriente que nos conduce, ineluctablemente, hacia el establecimiento de una paz positiva en el mundo. En tal sentido, luego de destacar, en el Preámbulo de aquella, “la necesidad de un enfoque práctico que permita, por medio de un desarrollo humano sostenible y de la promoción de la tolerancia, el diálogo y la solidaridad, lograr la cooperación y la prevención de la violencia, consolidando de ese modo la paz”, formuló un “llamamiento para la promoción de una *Cultura de Paz* basada en los principios establecidos en la Carta de las Naciones Unidas, el respeto de los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, el diálogo, la diversidad cultural y la reconciliación, (Omissis) como planteamiento integral para prevenir la violencia y los conflictos y contribuir a las condiciones de Paz y su *consolidación*” <sup>71</sup> (Cursivas nuestras). La validación por la Asamblea General, además, del proyecto transdisciplinario “Hacia una cultura de paz” como parte del *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos* <sup>72</sup>, dice mucho a este respecto.

#### IV

Al margen de las consideraciones axiológicas y normativas precedentes, tómesese en cuenta que la historia relacionada con el agotamiento reciente de la experiencia comunista y el fenómeno de la mundialización, desnuda nuestra existencia y nos interpela, esta vez con mayor razón, sobre la empresa de la paz y las exigencias que se imponen para su final y humana consecución. Y no podría ser de otro modo. El agotamiento del “socialismo real” alivió en la conciencia de las generaciones actantes la probabilidad de una Tercera Guerra Mundial, que se venía alimentando de la confrontación ideológica y el equilibrio nuclear entre Washington y Moscú. Pero, la severa crisis de identidad acusada por las sociedades de Occidente en esta década final, viene desarrollando variadas y peligrosas formas de conflictividad estamental, étnica, racial, cultural y religiosa, cuya naturaleza escapa a la lógica tradicional y geopolítica de los Estados.

El choque que provoca el mercado global y la subcultura que le acompaña, al devaluar al Estado y entronizar como elemento sucedáneo de integración social a la opinión pública y sólo a ella, ha dado lugar a dos tendencias disolventes de la concordia humana, antagónicas y perniciosas por carentes de todo ánimo crítico: (a) La parálisis y el autismo de los más como respuesta a la tempestad de la “mercadología planetaria”, según el valioso criterio de Alain Minc<sup>73</sup>; y (b) el repliegue de los huérfanos de la posguerra fría hacia el calor de las cofradías y otras estructuras primarias que, al atraparles su personalidad, reeditan odios y exclusiones sólo conocidas en el mundo primitivo y en el Medioevo. Todo esto, a fin de cuentas, revela que «está en juego [nuestra actual] capacidad para [re]constituir un lugar de anclaje para las identidades individuales»<sup>74</sup>; idóneo, como la asienta la *Pacem in Terris*, para asegurar la tranquilidad de un orden fundado en la verdad, guiado por la justicia, movido y moderado por la caridad, y desarrollado en la libertad (PT, 35-38)<sup>75</sup>.

La cosmovisión que se gesta en nuestras narices, todavía huérfana de definiciones apropiadas, le da amplia cabida a paradigmas comunes en su ineditéz. La suma entre los trastornos sociales señalados y la reciente revolución de los conocimientos y de la tecnología, a la que se agrega la convicción compartida en cuanto al paulatino agotamiento del valor estratégico del poder militar convencional, nos conminan, por lo mismo, a un replanteamiento integral del proyecto civilizatorio del hombre.

En el interinato, preocupa que la persona humana medre tan precaria en su soledad, sin las sujeciones indispensables para la convivencia. Estas, en el inmediato pasado y bajo la preeminencia del colectivismo marxista y de sus derivaciones, ciertamente que le diluyeron u ocultaron como criatura premunida de unidad y de unicidad. Mas, hoy, en el otro extremo, se le reinvidica en la anomia social y en la regresión del “todo” hacia formas primarias de mera agregación humana y disolventes del sentido trascendente del vínculo social.

De ordinario, sólo en la comunión con sus semejantes, el hombre se muestra capaz de desplegarse en razón y voluntariedad. De allí que, como lo aprecia Méda, el vínculo social exprese reciprocidad: “Mientras aporto mi contribución a la sociedad, desarrollo mi sentimiento de pertenencia, quedo ligado a ella, porque la necesito y le soy útil”<sup>76</sup>. La verdad fundante, en efecto, sólo se puede mantener en el seno de la vida social, si aceptamos que “el hombre alcanza su propio nivel por el proceso de cultivo de su humanidad, que tiene lugar en la vida social, comenzando en la familia para desplegarse en la sociedad civil”<sup>77</sup>.

En definitiva, creemos que por una u otra vía - como al inicio de todo lo que existe - es predecible que el *humanum* intente otra vez alejar los temores que le acechan desde el lado oculto de su Ser y se enfrente, si es que ya no lo hace, consigo mismo y en su dimensión como persona. Y, quizás vuelva a descubrir -alguien lo ha dicho- que la vida humana tiene como límite la vida misma y no la muerte.

“Lo que importa [en efecto] no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado”<sup>78</sup>.

Para tal desafío, aquél cuenta con la dignidad que le es intrínseca y que lo supone dotado de inteligencia, de capacidad de abstracción y de libre albedrío. Ella le permite descubrir el orden natural, en el que se reconoce luego de sus caídas y del cual deriva los derechos y deberes que le son consustanciales. Sin embargo, dada la dinámica competitiva del momento, el hombre también puede revertirse y quedar transitoriamente atrapado en su animalidad primigenia, desarrollando instintos elementales de supervivencia.

A lo mejor sí, o quizás no, podrá abrirse en esta *témpora* una fisura capaz de filtrar un «estado de armonía del hombre con la naturaleza, consigo mismo y con el artífice» de todo lo que es y existe, según los términos descriptivos que a la paz le asigna el Vocabulario de Teología Bíblica<sup>79</sup>. Esta vez, como lo reclamaba Maritain, a buen seguro que el hombre apelará al despertar de su conciencia y participará en la edificación real de la paz, «aunque sólo sea por el honor de nuestra especie»<sup>80</sup>.

En el imperativo de examinar y de analizar alternativas que favorezcan el propósito de otorgarle a la paz su dimensión personal y, en el propósito obligante de reivindicar al hombre en su condición de sujeto moral, poseedor de libertad y, por tanto, capaz de actuar de manera deliberada y ser, “*pour ainsi dire, le père de ses actes*”<sup>81</sup>, no se puede hacer caso omiso de las prácticas renovadas que conspiran al respecto.

Al comentar, en su oportunidad, las incidencias de la guerra por la invasión iraquí a Kuwait, dijimos que sería trágico para la Humanidad si, convencional o heterónomamente, las normas establecidas por la institucionalidad mundial en ciernes, llegasen a expresar una mera descripción, sin referencias axiológicas, de otra lucha de poderes por el poder mismo. Agregamos, entonces, que si los beneficiarios de la *perestroika*, influidos por el “neoiluminismo” occidental, convalidan una concentración monopólica de poder en paralelo a las Naciones Unidas y a despecho de su indispensable fortalecimiento y democratización, puede suponerse que el orden sucedáneo mantendrá vigencia dentro de un limitado espacio temporal y hasta tanto la fuerza arbitraria que le sustente no sea sustituida, de manera igualmente arbitraria y violenta, por quienes en la encrucijada logren situarse como gobernantes medios del sistema internacional<sup>82</sup>.

En otras palabras: de reducirse el Nuevo Orden a una mayor influencia de Washington en el destino político de la Humanidad, no estaríamos, en propiedad, ante un nuevo orden. Nos acompañaría, como lo anunció Fraga Iribarne, una nueva situación que reclamará de urgentes contrapesos y de su canalización positiva, para evitar la hecatombe<sup>83</sup>.

En consonancia con las premisas de estas apuntaciones, hemos de repetir que un nuevo Estado de Derecho para el mundo ha de suponer una reflexión

renovada sobre sus valores fundamentales y sobre los medios para organizar la paz. Y, para que sea justo y, sobre todo, permanente, el Orden Mundial esperado deberá conciliar las admisibles y legítimas aspiraciones de quienes ahora intentan actuar como sus “repartidores supremos” con el derecho a la esperanza de quienes, en el curso de los últimos cincuenta años, fueron víctimas morales y materiales del antagonismo Este-Oeste.

En este sentido, asegurada como se dice (¿?) la estabilidad en Occidente, queda pendiente, entre otras muchas tareas de humanización de la vida en el Planeta, resolver el desencuentro milenarío del Oriente Medio por indigno de la civilización que se levanta. De animarnos un sincero tránsito desde la Paz de los Equilibrios hacia la Paz de la Concordia, ello exigirá la mutua comprensión entre los valores seculares de nuestra civilización y los que se desprenden de las otras corrientes culturales en boga, entre éstas el islamismo, cuyas categorías religiosas y políticas no han cesado de mantener una admirable unidad funcional durante casi dos milenios de historia: *Ex Oriente lux, ex Occidente lex* <sup>84</sup>.

## V

“Una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos –según reza el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO- no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos (*Omissis*); la paz debe basarse en la solidaridad moral e intelectual de la Humanidad”.

A tenor de este mandamiento y, en la convicción, como lo apunta el mencionado Preámbulo, de que «las guerras nacen en las mentes de los hombres, [y] es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz», Federico Mayor, Director General de dicha Organización, nos propuso a todos, con la lucidez del visionario, asumir el maravilloso reto de pasar *de una cultura de guerra a una cultura de paz* <sup>85</sup>.

Las premisas de la convocatoria promovida por Mayor no podían ser más contundentes: «Un sistema se hundió en 1989 porque, basado en la igualdad se olvidó de la libertad. El sistema presente, basado en la libertad, correrá igual suerte si se olvida de la igualdad. Y de la solidaridad». Y para ello, a fin de erradicar la violencia, no existe alternativa que ir «a las fuentes mismas del rencor, la radicalización, el dogmatismo, el fatalismo». «La pobreza, la ignorancia, la discriminación, la exclusión... son formas de violencia que pueden conducir - aunque no la justifiquen nunca - a la agresión, al uso de la fuerza, a la acción fratricida»<sup>86</sup>.

Después de la decepción del materialismo y del servilismo al mercado, comenta el Director General de la UNESCO, podemos fraguar la paz “en el regreso a la libertad de pensar y de actuar, sin fingimientos, a la austeridad, a la fuerza

indomable del espíritu, clave para la paz y para la guerra”, que se resume en el derecho a nuestra soberanía personal, al respeto a la vida y su dignidad. En otras palabras: en el *derecho a la paz*, que condiciona a todos los derechos, porque, como dijo Mayor al inicio de su mensaje institucional de enero de 1997: “La paz duradera es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos”<sup>87</sup>.

El derecho humano a la paz y su reconocimiento como paradigma moral e intelectual, en consecuencia, viene a ser el fundamento necesario de la Cultura de Paz, y la motivación que subyace en la Resolución 52/13 de la Asamblea General de la ONU del 11 de noviembre de 1997. Esta, justamente, «pide al Secretario General que, en coordinación con el Director General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y teniendo en cuenta el debate celebrado en la Asamblea General, las sugerencias concretas de los Estados Miembros y las observaciones, si las hubiere, de los Estados Miembros en el 29º período de sesiones de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, presente un informe consolidado que contenga un *proyecto de declaración y programa de acción sobre una cultura de Paz* a la Asamblea General en su quincuagésimo tercer período de sesiones»<sup>88</sup> (Cursivas nuestras).

La Cultura de Paz, sin excluir ni contravenir «las situaciones de emergencia [que] deben tratarse con procedimientos de toma de decisión y de acción diseñados especialmente...»<sup>89</sup>, se propone, exactamente, acometer todo aquello que no puede hacerse en un contexto de guerra y apenas es posible en la tarea diaria pero obligante de la convivencia y de la tolerancia. El derecho a la paz y su cristalización, por su parte, supone el reconocimiento del señorío de la persona humana sobre toda obra terrena, así como la afirmación de la interdependencia entre los derechos humanos, la libertad, la práctica de la democracia con equidad y la vigencia de un orden natural sin el cual, aquellos y éstas, serían letra muerta.

Ya lo dice Mayor, con verbo entusiasmado: «Paz, desarrollo y democracia forman un triángulo interactivo. Sin la democracia no hay desarrollo duradero: las disparidades se hacen insostenibles y se desemboca en la imposición y el dominio»<sup>90</sup>. Se desemboca en la violencia, diríamos nosotros, que, por lo arbitrario de sus dictados no es otra cosa que ausencia de la paz. En su complejidad como noción, hemos de admitir que la paz responde a una necesidad humana sustancial y, por ello mismo, es susceptible de ser definida como derecho humano. Si se quiere, como lo alega con lucidez Uribe-Vargas, es “derecho humano síntesis”<sup>91</sup>, mas no una caricatura de los derechos, según afirmara algún experto durante la reseñada Consulta de París. Sin la paz no existen los derechos humanos. Sin la paz no sólo reina la violencia, antes bien se degrada la obra humana y la vida pierde su carácter trascendente. Es la paz una aspiración como lo son todos los derechos humanos, sin que por ello dejen de ser tales, pues se conquistan cotidianamente y cotidianamente se ven limitados o frustrados en su total realización.



Para la genuina cultura occidental y cristiana - ya lo hemos visto - esta idea de la paz como inherente al ser humano y constitutiva de un derecho humano fundamental, no admite vacilaciones en su alegación. La vida sólo se entiende, en el plano de lo racional, cuando es algo más que mera subsistencia física, puesto que, si ésta, la vida, es presupuesto necesario, requiere, para ser vida humana, de la vida espiritual y de la vida de relación.

Según el testimonio de la Iglesia Católica - debemos repetirlo hasta la saciedad - "el respeto y el crecimiento de la vida humana exigen la paz... La paz - según observa el Nuevo Catecismo- no se puede obtener sobre la tierra sin la salvaguarda de los bienes de las personas, la libre comunicación entre los seres humanos, el respeto a la dignidad de las personas y de los pueblos, la práctica asidua de la fraternidad"<sup>92</sup>. Bástenos con apreciar, en cuanto a lo dicho, que "en todos sus niveles, el orden de la vida, de toda vida, tiene como evidente objetivo, aunque a veces no se cumpla, su plena y completa realización [; y así,]... se destaca como norma básica de la Ley Universal, en su aplicación al hombre, la de *no matar* (Mt.5,21), que, expresada en otros términos, significa: "Debes respetar la vida humana" como uno de los mayores bienes del orbe"<sup>93</sup>.

Para la UNESCO - *alma mater* de todas las culturas - proclamar el derecho humano a la paz y defender ante sus miembros la necesidad de su urgente cristalización, responde a un imperativo de base: Si la paz significa diversidad cultural, conciencia crítica, prevención como facultad distintiva de lo humano, es evidente que deben garantizarse los intangibles: esos recursos sin los cuales el hombre apenas sería especie biológica <sup>94</sup>; debe proveerse lo necesario, en suma, para que el rostro humano aparezca en la ordenación de todos los bienes terrenos, porque el hombre es "centro y cima de todos ellos" (Gs,12)<sup>95</sup>.

En cierto modo, con lo dicho parece coincidir Pérez Luño, cuando escribe que "la guerra podría considerarse como un intermitente retorno a la barbarie ancestral en la que el progreso no sucumbe gracias a esa Providencia divina, que en Vico anticipa la "astucia de la razón" (*die list der Vernunft*) hegeliana. De aquí el peligro constante de autodestrucción que gravita sobre la especie humana, y el ineludible compromiso de quienes apuestan por la supervivencia de coadyuvar al providencialismo y a la astucia racional para evitar la hecatombe"<sup>96</sup>.

## VI

La calificación y el reconocimiento de la paz como derecho humano y fundamento de la cultura de paz, tiene antecedentes de especial significación dentro el ámbito jurídico internacional. Tantos, que bien podría sostenerse el bizantinismo o la inutilidad de un debate como el que planteó la Consulta Internacional de

París. Se citaron *supra* algunas disposiciones de tratados y declaraciones diversas que ya dan cuenta de la relación sustancial entre la paz y la vigencia de los derechos humanos, la cual no se reduce a una mera vinculación del continente con su contenido. Es imprescindible subrayar, sin embargo, que la paz ha sido objeto de una específica y progresiva "juridificación" que le confiere, además, contextura propia. Mejor aún, ha sido descrita como un derecho humano fundamental, si bien su portada y contenido no han sido lineales en el curso de los años.

Hasta el presente y en tanto que propósito de las Naciones Unidas (1945/1949)<sup>97</sup>, a la paz se la ha descrito como orden social (1948)<sup>98</sup>; como garantía principal y también como ideal (1965)<sup>99</sup>; como objeto del derecho a la educación (1966)<sup>100</sup>; como desideratum de la seguridad internacional y de sus medidas "efectivas" (1970)<sup>101</sup>; como antípoda del crimen internacional de agresión (1974)<sup>102</sup>; como bien "indivisible" e inseparable de la seguridad (1977/1978)<sup>103</sup>; como derecho inmanente de toda nación y todo ser humano (1978)<sup>104</sup>; como aspiración de la Humanidad, derecho sagrado de los pueblos y obligación de los Estados (1984)<sup>105</sup>; como "elemento esencial" del derecho al desarrollo (1986)<sup>106</sup>; como objeto de la educación en la esfera de los derechos humanos (1995)<sup>107</sup>; y, finalmente, como razón de una nueva cultura sustitutiva de la cultura de guerra y violencia dominante (1998)<sup>108</sup>.

En la caracterización de la paz como derecho humano debe mencionarse - como lo hicimos *supra* - la norma del artículo 28 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que prevé el *derecho de toda persona a un orden social e internacional "en el que los derechos y libertades proclamados... se hagan plenamente efectivos"*. Aparentemente, los hacedores de este orden social y, por ende, destinatarios del mandato contenido en la Declaración, serían los Estados y la comunidad internacional. En su respectivo núcleo, el derecho a la paz, concebido como orden, de suyo deriva en derecho humano "colectivo", difuso, carente de inmediatez en cuanto a su realización. Por consiguiente, para concretarse su irrespeto habría de mediar una relación directa con el incumplimiento de otro derecho humano específico, que haga parte de aquellos indispensables para el sostenimiento del comentado "orden de la paz": V.gr. el derecho de toda persona a un recurso expedito y sencillo, capaz de ampararle en el ejercicio de sus derechos fundamentales, civiles y políticos, económicos, sociales o culturales.

En la Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos, de 1965, se prescribe la obligación de los Estados y el cometido de la UNESCO en cuanto al *deber de educar a la juventud* en el espíritu de la paz<sup>109</sup>. El derecho a una educación para la paz sería, en tal sentido, la contrapartida de dicha prescripción, cuya naturaleza le reduce a una obligación de hacer de efectos mediatos y de cumplimiento diligente. Dicho derecho se encuentra reforzado, como derecho a la educación, por el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) cuyo texto dispone que "la educación *debe capacitar a todas las personas para participar*

efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad..., [e igualmente] promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

El contenido del derecho a la educación, según los términos del indicado Pacto, es compatible con la concepción integral y dualista que, como criterio práctico, asumió la Carta de San Francisco, es decir: (a) Aseguramiento de la *paz positiva*, en tanto que disposición personal y social a la tolerancia y al favorecimiento de la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos, sin discriminaciones; y, (b) garantía de la *paz negativa*, expresada en el concurso de los mecanismos de seguridad colectiva internacional competentes para el mantenimiento de la paz externa y funcional entre los Estados.

En la Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz (1978), la paz adquiere, por vez primera, su plena contextura como derecho humano, individual y colectivo, al disponerse que “toda nación y todo ser humano, independientemente de su raza, convicciones, idioma o sexo, tiene el *derecho inmanente a vivir en paz*”<sup>110</sup>.

De cara al propósito para establecer, mantener y fortalecer una paz justa y duradera, la Declaración fija diversos principios ordenadores de la paz, dentro de los cuales cita el respeto a los “demás derechos humanos”<sup>111</sup> correlativos, es decir, los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales reconocidos. Los obligados al respeto de los señalados derechos, por razones obvias y a tenor de lo establecido en los mismos Pactos Internacionales sobre la materia, son esencialmente los Estados y, de manera subsidiaria, también los individuos, por razón de los deberes que les incumben frente a los otros individuos y ante la colectividad de la que formen parte. Nada dice la Declaración, sin embargo, sobre el eventual vínculo entre los “otros” principios enunciados por la misma y el señalado derecho a vivir en paz, si bien se les menciona a propósito de éste.

Estos otros principios, en orden enunciativo, tienen que ver ora con la seguridad del orden (e.g., la proscripción de la guerra de agresión y su propaganda, el respeto a la soberanía e integridad territorial de los Estados, la eliminación de la amenaza de la carrera de armamentos, el desestímulo tanto del colonialismo y de sus prácticas como del *apartheid* o la promoción del odio y de los prejuicios entre los pueblos, etc.), ora con la cooperación para la paz (política, económica, social y cultural), cuya realización se sitúa, inexorablemente y dada la esencia de los compromisos que aquellos involucran, dentro de los deberes que corresponden primordialmente a los Estados <sup>112</sup>.

La Declaración anterior establece, por otra parte, como medios para la consecución de los cometidos a que se contraen sus principios, un conjunto de tareas que, afortunadamente, dicen más en cuanto al criterio *supra* mencionado de la *paz positiva* y de su cristalización. Así, se insta a los Estados a respetar los

derechos constitucionales y la función integradora de la familia y de otras sociedades intermedias, facilitando la cooperación entre éstas y favoreciendo, al respecto, la implementación de políticas pertinentes, que incluyan la consideración de los procesos educativos y el valor inestimable de la información <sup>113</sup>.

En cuanto a este último aspecto, no se olvide que los editores y los directores de diarios de América Latina, reunidos en Puebla (México, 1997) bajo los auspicios de la UNESCO, declararon que “la armonía interna en las sociedades y el entendimiento pacífico entre las naciones demandan transparencia informativa y de opinión, para superar las diferencias y construir los acuerdos”. De ahí deriva, exactamente, el sentido y la relación que con la ética de la paz y de la democracia tiene la protección del llamado derecho a la información (veraz) de los ciudadanos.

En 1984, la Asamblea General de la ONU, adoptó una nueva Declaración, esta vez sobre el *Derecho de los pueblos a la paz* <sup>114</sup>, que bien podría interpretarse como regresiva en cuanto a los alcances de la precedente Declaración de 1978. La referencia exclusiva a los “pueblos”, vocablo jurídico internacional propio del mundo en desarrollo y acogido por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos al referirse al derecho humano a la autodeterminación (Artículo 1º), fortalece, por una parte, el vínculo de la paz con el Bien común y con el hombre-ciudadano; mas, diluye, por otra parte, la relación de la paz con el hombre-individuo, que es la que le otorga a la paz, justamente, su dimensión personal y su carácter moral.

Esta Declaración, al postular el *derecho sagrado* de los pueblos a la paz y fijar la obligación de los Estados en cuanto a su realización, destaca el interés por asegurar el desarrollo de políticas públicas orientadas a prevenir “una catástrofe mundial nuclear”<sup>115</sup>. La circunstancia de que los destinatarios de este derecho difuso no sean, en lo puntual, todos y cada uno de los seres humanos, en adición a los Estados; el que las obligaciones de cumplimiento correspondan sólo a éstos; y que, en el mismo renglón, las políticas reclamadas por la Declaración estén restringidas a la parte conductual externa de los miembros de la comunidad internacional (eliminación de la amenaza de la guerra nuclear, renuncia al uso de la fuerza en las controversias internacionales y arreglo pacífico de las controversias)<sup>116</sup>, muestra que la susodicha Declaración se apoya en una idea restrictiva de la paz, como *paz negativa*, y en la visión según la cual el tema de la paz es materia reservada a la gestión colectiva de las sociedades políticamente organizadas, es decir, los Estados <sup>117</sup>.

## VII

La UNESCO, de concierto con la Universidad de Las Palmas y el Instituto Tricontinental de la Democracia Parlamentaria y de los Derechos Humanos, cele-

bró, en febrero de 1997, un primer encuentro de expertos para discutir, de manera abierta y sin prevenciones, la propuesta de Mayor Zaragoza sobre el derecho humano a la paz como fundamento de la cultura de paz. En su declaración final, los expertos hicieron ver que “el mantenimiento y el restablecimiento de la paz entre los Estados y al interior de éstos, encuentran obstáculos - a la vez - políticos, económicos, sociales y culturales, que conviene superar a través de *medidas apropiadas, especialmente de carácter ético y jurídico*”<sup>118</sup>.

Lo que es más importante, al reconocer que “todo hombre tiene un derecho a la paz que es inherente a su dignidad de persona humana”, estimaron que “la puesta en práctica [de un derecho de esta naturaleza] exige que los deberes correspondientes sean asumidos de manera plural por los individuos, los Estados, las organizaciones internacionales y todos los demás actores de la vida en sociedad”<sup>119</sup>. La indivisibilidad de la paz –bien lo dice Mohammed Bedjaoui- tiene como corolario “la solidaridad de todos los actores del juego social concebido en su dimensión cosmogónica”<sup>120</sup>.

En acuerdo con lo anterior y por iniciativa del mismo Director General de la UNESCO, un grupo de profesores y expertos reconocidos - Karel Vasak (Francia), R. Ben Achour (Túnez), A. Eide (Noruega), H. Gros-Espiell (Uruguay), R. Ranjeva (India/CIJ), E. Roucouas (Grecia), A. A. Cançado-Trindade (Brasil/CIDH), E. Zenghi (Italia), J. Symonides (Polonia/UNESCO) y A. Aguiar (Venezuela) - asumió la tarea de redactar el Proyecto de Declaración Universal sobre el *Derecho Humano a la Paz*, siguiendo las orientaciones del Encuentro de Las Palmas y ayudados por el lúcido anteproyecto del Profesor Vasak. La sesión respectiva se realizó en Oslo, en la sede del Instituto Noruego de Derechos Humanos, dependiente del Senado de la Universidad de Oslo, en junio de 1997.

El proyecto de Declaración conocido como la “Declaración de Oslo”<sup>121</sup>, y la versión luego revisada por Federico Mayor (“Proyecto Mayor”)<sup>122</sup>, enuncian los antecedentes normativos internacionales de la relación inescindible entre la paz y los derechos humanos, y destacan - en lo particular el “Proyecto Mayor” - que la ausencia de la paz “perjudica gravemente el respeto de la vida humana, la dignidad y la puesta en práctica de todos los derechos humanos”<sup>123</sup>. Una y otra, seguidamente, levantan toda su ingeniería normativa sobre un concepto matriz: “*La paix, bien commun de l’humanité, est un valeur universelle et fondamentale à laquelle aspirent tous les êtres humains et tous les peuples et en particulier la jeunesse du monde*”<sup>124</sup>.

Visto, entonces, que el respeto a la vida convoca naturalmente y desde lo íntimo de la conciencia a todo el Género Humano, al margen de las diversas conductas antropológicas que éste haya asumido en el curso de su existencia; y, siendo que la paz, por ello mismo, se le impone como necesidad legítima al hombre y a todos los hombres, ella es, en consecuencia, susceptible de ser formalizada como norma de conducta, cuando menos en el ámbito de lo moral. Toda “necesidad”

humana esencial da lugar, en efecto, al derecho o a los derechos que permitan su satisfacción. De manera que, el presupuesto del que arrancan los textos comentados –la “Declaración de Oslo” y su versión revisada– están revestidos de una lógica impecable. Los dos, en efecto, declaran la existencia de un derecho humano a la paz que sirve de fundamento al arbitrio de las vías y recursos capaces de superar, como reclamo impostergable de la dignidad humana, los obstáculos que actúan como fuentes primarias de la violencia: Las disparidades sociales, la situación de los sectores vulnerables de la población, las exclusiones, la ausencia de educación y de participación política democráticas, el armamentismo y, en general, las violaciones masivas y sistemáticas de los derechos humanos.

Por tal motivo, el pronunciamiento de Las Palmas, sugirió distinguir entre las medidas de carácter ético, carentes de fuerza vinculante externa, y las medidas jurídicas, sólo viables mediante el concurso expreso del voluntarismo estatal o interestatal, según los casos <sup>125</sup>. La “Declaración de Oslo”, en línea con esta apreciación, al consagrar el derecho a la paz y prevenir sobre sus requerimientos morales y prácticos, enuncia, por ello mismo, tanto el marco conceptual cuanto los medios y las medidas de uno u otro género que deben ser dictadas para su aplicación: “Medidas... , de carácter constitucional, legislativo y administrativo, en los planos económico, social y cultural, y en las esferas de la enseñanza, la ciencia y la comunicación...”<sup>126</sup>.

Esta distinción no peca de trivial. En efecto, recuérdese con Kelsen (1881-1972) que “el Derecho - en su versión unidimensional normativa - proporciona sólo una paz negativa...”. Si la solución de los problemas que ésta plantea se considera estrictamente política y regulatoria, la paz, en tanto que situación en la que no existe el uso de la fuerza, deriva, ciertamente, en una tarea de carácter estrictamente técnico <sup>127</sup>.

En el “Proyecto Mayor”, por cierto, se descargan los considerandos que en la “Declaración de Oslo”, dada su propensión al tratamiento de los perfiles jurídicos del derecho a la paz, constatan la necesidad de establecer medidas apropiadas dentro del contexto de la Declaración Universal de 1949, de los Pactos Internacionales de 1966 y concertadas entre los distintos actores sociales (Estados, organizaciones internacionales, ONG’s e individuos, entre otros) para superar los obstáculos que dificultan el mantenimiento y el restablecimiento de la paz entre los Estados <sup>128</sup>. No por ello, sin embargo, obvia lo que es indispensable, central y común *mutatis mutandi* tanto a éste como al proyecto original de la Declaración: **“Tout être humain a le droit à la paix qui est inhérent à sa dignité de personne humaine”**<sup>129</sup>.

La paz es considerada por la “Declaración de Oslo” como un derecho y como un deber. Como tal derecho, inherente a la persona humana, es susceptible de delimitación mediante el conocimiento de las modalidades que pueden contravenirle: *“La guerra y cualquier forma de conflicto armado, la violencia en todas sus*

*formas y cualquiera sea su origen, así como la inseguridad de las personas son intrínsecamente incompatibles con el derecho humano a la paz". En consecuencia, "le droit de l'homme à la paix doit être garanti, respecté et mis en oeuvre sans discrimination..."*<sup>130</sup>.

Se entiende, obviamente, que el reconocimiento del *derecho humano a la paz*, en la idea de los proyectistas de la Declaración, tiene lugar con la proclamación y adopción de ésta; siendo potestad de los Estados y de los otros miembros de la comunidad internacional con capacidad de autodeterminación, conforme a lo señalado *supra*, disponer las "medidas apropiadas" y de contenido jurídico tendientes a cristalizar los objetivos indicados. De manera específica, la Declaración llama a los Estados para "promover y fomentar la Justicia Social tanto en su territorio como en el plano internacional, en especial mediante una política adecuada encaminada al desarrollo humano sostenible"<sup>131</sup>, en forma tal de que puedan cauterizarse las fuentes subyacentes de la violación de la paz interna e internacional.

Como deber y según los términos de la Declaración, el derecho humano a la paz compromete, igualmente, a "todo ser humano, todos los Estados y los otros miembros de la comunidad internacional, y todos los pueblos"<sup>132</sup>. Es decir, todo actor social tiene, cuando menos, la obligación de *contribuir* en las tareas de prevención, mantenimiento y construcción susceptibles de promover la paz y evitar tanto los conflictos armados como cualesquiera otras formas de violencia. "Les incumbe en particular favorecer el desarme y oponerse por todos los medios legítimos a los actos de agresión y a las violaciones sistemáticas, masivas y flagrantes de derechos humanos [pues] constituyen una amenaza para la paz"<sup>133</sup>

Sin renunciar al principio básico, que afirma la existencia del derecho de todo ser humano a la paz en tanto que fundamento del compromiso de "erigir cada día, mediante la educación, la ciencia, la cultura, la educación y la comunicación, los baluartes de la paz en la mente de los seres humanos"<sup>134</sup>, el "Proyecto Mayor", por su parte, cuida prevenir sobre el objetivo que interesa a la UNESCO en esta materia y que justifica la iniciativa de una Declaración Universal al respecto: "Afirmar los valores comunes de la cultura de la paz y darles base jurídica"<sup>135</sup>.

La versión revisada de la "Declaración de Oslo" es manifiesta en cuanto a su intención de no establecer obligaciones vinculantes para los Estados. De allí el contenido escueto de sus párrafos y la forma meramente declarativa y principista que asume en su texto la proclamación del derecho humano a la paz. No desestima, eso sí, su finalidad en cuanto a "asegurar", mediante un consenso de ideas, la adhesión de todas las culturas en torno a los ideales de la Constitución de la UNESCO. Y, por virtud de tal compromiso, favorecer "que las religiones, cuyo fundamento es el amor, no [nos lleven] al enfrentamiento y al odio, y que las ideologías, en la libertad de expresión y de participación, [estén] al servicio de la democracia y no de la dominación, de la imposición y de la fuerza"<sup>136</sup>

Aquella, que sirvió de soporte o material de trabajo para la Consulta Internacional de París, luego de definir la razón de la cultura de paz declara que el

derecho a la paz “constituye [su] fundamento...”<sup>137</sup>. Dentro de este contexto, apenas se limita a formular un *llamado* a “todos” los actores sociales para que promuevan y apliquen el derecho de todo ser humano a la paz, por ser él mismo “fundamento de una verdadera cultura de paz”<sup>138</sup>. En cualquier hipótesis, si bien evita, por las razones enunciadas, toda especificidad acerca de las formas diversas de agresión o las otras modalidades señaladas por el derecho internacional como atentatorias contra la paz, la versión revisada de la Declaración de Oslo no deja de mencionar de modo general y a título de principios ordenadores, que (a) la violencia en todas sus formas es incompatible con el derecho humano a la paz; y, (b) que las desigualdades, la exclusión y la pobreza pueden aparejar violaciones de la paz internacional e interna, que obligan a la promoción de la Justicia Social y el desarrollo humano sostenible <sup>139</sup>.

La aproximación y el enfoque que le da el “Proyecto Mayor” al derecho humano a la paz son, a fin de cuentas, los más adecuados a los objetivos institucionales de la UNESCO. Además, se sitúan dentro del mismo riel de evolución de la Declaración Universal de 1948 en su relación con los Pactos Internacionales de 1966. Recuérdesse que la primera apenas enunció los derechos humanos reconocidos para la época. A los segundos, casi veinte años después, les correspondió definir el núcleo de los respectivos derechos y de las obligaciones a cargo de los Estados, de las organizaciones internacionales y no gubernamentales y de los individuos, con vistas a garantizar y asegurar, en el orden interno e internacional, el respeto de los derechos proclamados.

## VIII

En lo atinente a la caracterización de la paz como “aspiración” y como “valor” universal, hubo plena coincidencia entre las apreciaciones de los Jefes de Estado y de Gobierno <sup>140</sup> y las de los expertos reunidos en la Consulta de París <sup>141</sup>. Su definición como “bien común de la Humanidad” no fue motivo de controversia específica, quizá por la poca influencia que tal noción, de señalada raigambre “comunitaria”, podría tener - según el juicio de alguna tendencia positivista - en la conformación “asociativa” de un derecho humano a la paz con incidencias jurídicas y metamorales <sup>142</sup>. Sin embargo, a partir de esta coincidencia inicial de criterios sobre el contenido de la Declaración de Oslo y de su versión revisada, tiene lugar el subsiguiente divorcio entre quienes rechazan o apoyan, sin más reservas, el reconocimiento de la paz como derecho humano fundamental o quienes, matizando sus discursos, atribuyen a ésta la categoría de un mero “deber ser”.

Cabe destacar que, con anterioridad a la Consulta de París, la Representación de Luxemburgo ante la UNESCO y el Secretario de Estado para Asuntos Extranjeros de Suiza, adelantaron sus observaciones al proyecto de Declaración



sobre el derecho humano a la paz. Luxemburgo, incluso antes de celebrarse la 29ª Conferencia General de la Organización, destacó que la paz es tarea de los Estados y no de las personas, lo cual haría imposible otorgar un derecho de este tipo como legal (sic). Agregó, además, que las menciones a las dificultades económicas, desigualdad, exclusión y pobreza contenidas en el Proyecto de Declaración pertenecían al denominado derecho al desarrollo <sup>143</sup>.

Suiza, por su parte, asintió sobre la necesidad de clarificar algunos puntos de vista sobre el tema de la paz que juzgó de "importancia mayor", y en razón de lo cual hizo constar su deseo de encontrar una línea común entre los Estados antes de que se adoptase el texto de la Declaración *in comento*. A manera de ejemplo, se preguntaba la Secretaría de Estado suiza si la paz ¿ acaso no toca el dominio reservado de la Asamblea General de la ONU ? Igualmente, advirtió sobre una ausencia de precisión en cuanto al contenido, portada y consecuencias del pretendido derecho a la paz, y acerca de la forma en que se podría hacer efectivo dicho derecho, sobre sus relaciones con los demás derechos humanos ya reconocidos, y sobre las consecuencias que tendría una Declaración de esta naturaleza para el mismo sistema de protección y de garantías internacionales e internas <sup>144</sup>.

El escenario planteado por estas interrogantes y la conveniencia de despejarlo en términos absolutamente constructivos, reafirmó, indiscutiblemente, la validez y oportunidad de la Consulta propuesta por la Conferencia General de la UNESCO, así como el esfuerzo de adaptación del proyecto original de la "Declaración de Oslo", que en buena hora hizo el Director General de la UNESCO, Federico Mayor <sup>145</sup>.

En general, los representantes de los países que durante el curso de los últimos cincuenta años fueron víctimas del antagonismo Este-Oeste y, junto a éstos, buena parte de los preteridos de la comunidad internacional contemporánea, manifestaron, apoyados en sus particulares experiencias nacionales, un admirable y militante apoyo a la Declaración de Oslo, en su versión revisada. Otro tanto hicieron Portugal y la mayoría de los expertos de Europa oriental y de las nuevas repúblicas nacidas del desmembramiento soviético. Al constatar esto, salvamos algunas sugerencias particulares, como las de Brasil, Chile o Perú, en el caso de América Latina, que admitiendo la viabilidad del proyecto hicieron valer algunos argumentos coincidentes, de manera parcial, con los esgrimidos por quienes rechazaron durante la Consulta la iniciativa de la UNESCO<sup>146</sup>. Brasil consideró que la proclamación del derecho humano a la paz, si procedente debe cuidarse de no invadir las áreas de competencia del Consejo de Seguridad y tampoco incorporar la violencia o las perturbaciones internas dentro de los supuestos de vulneración de la paz. Chile, a su vez, recomendó actuar con prudencia en la creación de nuevos derechos humanos, en tanto que, Perú, sugirió sustituir la denominación "derecho humano a la paz" por otra menos polémica, que pudiese satisfacer el requerimiento común de fundamentar el Proyecto Transdisciplinario de Cultura de Paz.

Los países árabes, en lo especial, demandaron la mención en el proyecto de las formas varias y específicas de violencia (agresión, ocupación de territorios, asistencia a grupos armados, bloqueo y sanciones económicas, etc.) de las que han sido o son víctimas por obra de sus “enemigos”, que les niegan - en el dicho de estos expertos - conocer la paz, menos todavía aproximarse a la misma como derecho fundamental e inalienable de los pueblos. Israel, antes que oponerse a la iniciativa del derecho humano a la paz y luego de aplaudir las acciones de la UNESCO en el Medio Oriente, manifestó su firme voluntad de propiciar un consenso alrededor del proyecto de Declaración.

Por lo demás, a lo largo del debate suscitado por la Consulta, este amplio espectro de países acuñó conceptos o expresiones de verdadera significación, en modo de propender al mejoramiento del texto del proyecto o contribuir al debate de sus aspectos neurálgicos: La declaración -en opinión de estos expertos- expresa un enfoque intelectual y ético, no es una proposición jurídica y vinculante (Uruguay); es una declaración de principios con un peso moral equivalente a la Declaración Universal de 1948 (Benin). Responde a las competencias de UNESCO, pues no debe olvidarse que el hombre está en el centro de sus preocupaciones en todo cuanto tiene que ver con la paz (Madagascar) y, como lo dijo Mayor en su discurso inaugural, es propósito compatible con la misión ética de la organización sustituir el círculo vicioso de la fuerza y de la dominación por un círculo “virtuoso”, interactivo, que llene el vacío humano de las abundantes declaraciones y resoluciones internacionales que se refieren a la paz. A este fin, el experto de Gabón mencionó que es necesario tener en cuenta la trilogía paz, justicia y democracia y, de la misma manera, la relación entre la democracia y los derechos humanos como fundamento de la paz (Portugal).

La paz -agregaron los expertos gubernamentales- no es un concepto abstracto, es un requisito para la vida de toda persona. Hay que preguntarse, antes de hablar del derecho a la paz, si estamos dispuestos a pagar el precio de la paz ante la amenaza de la uniformidad y el descuido de la justicia y el desarrollo, que son los pilares de aquella (Irán). No se puede hablar, en efecto, de derecho humano a la paz en un mundo amenazado por la agresión y por las violaciones flagrantes de derechos humanos (Siria). La paz es un derecho dinámico (El Salvador), se articula con la Declaración Universal para servir de marco ético a la promoción de la paz. Y, por ello mismo, es un derecho y no un nuevo derecho (República Dominicana). Es, en esencia, un derecho humano síntesis, porque condiciona el respeto de los otros derechos humanos (Colombia); ...“*c’est [le droit de l’être humain à la paix] la construction des valeurs éthiques comme des défenses et non la destruction par les armes suivie d’une reconstruction garantie par un contingent des casques bleus*” (Benin). El derecho humano a la paz, en resumen, es parte de los derechos de solidaridad y no se puede concebir sin el derecho al desarrollo, además de que es necesario para el disfrute de los otros derechos (Senegal) y viceversa. Tanto que, a manera

de ejemplo, siendo la pobreza una de las razones de la violencia, su eliminación es condición para la paz (Zimbabwe), en otras palabras, el desarrollo contribuye a la consolidación de la paz (Brasil).

## IX

Durante la Consulta de París, expresaron sus reservas al reconocimiento del derecho humano a la paz buena parte de los expertos de los países miembros de la Unión Europea, en particular los de Gran Bretaña – recién incorporada como miembro de la UNESCO -, Alemania, Francia, Suiza e Italia, a la cual se sumaron el representantes de Japón y algunos de los países nórdicos <sup>147</sup>. Salvo algunas frases poco acertadas y nacidas en la misma dinámica de la Consulta, hemos de reconocer que los argumentos esbozados por dichos expertos concitaron un debate de verdadera significación para la Historia, por el contenido mismo de sus revelaciones. Durante el desarrollo de la Consulta afloraron las razones y sinrazones de quienes, diciéndose no totalmente convencidos de la “juridicidad” del proyecto de Declaración, hicieron manifiesto, antes bien, un arraigo creciente del credo neoliberal y del neorrealismo político en los escenarios de dirección de los países aludidos <sup>148</sup>.

La principal reserva sobre el proyecto, esgrimida por Finlandia, atacó lo fundamental y común a las dos versiones de la “Declaración de Oslo”: *El concepto de derecho humano a la paz*. Para el experto finés, si fácil puede resultar la proclamación del aludido derecho, no existe consenso posible sobre su contenido; por lo cual prefería hablar de aspiración a la paz y no de derecho. El experto francés, quien a la sazón fuera co-redactor del Proyecto de Pacto de Derechos de la Tercera Generación <sup>149</sup>, para sorpresa de todos reconvino sobre los riesgos que - en su juicio - aparejaba una declaración sobre el derecho humano a la paz, por capaz para debilitar y trivializar la aplicación de los derechos humanos existentes y por tratarse de una noción carente de tal contextura en la Carta de San Francisco. El representante de Italia, en su honesta búsqueda de una fórmula de avenimiento, insistió con firmeza en el carácter ético de la paz, lo cual impedía derivar de ella alguna categoría jurídico formal; tanto más cuanto que, según su opinión, el derecho común alude a las personas “morales” en oposición al individuo y a sus derechos personales. Quizá intentó decir, para no decirlo, que en apego al credo natural clásico, superado por las circunstancias de la globalización, la “moral social” deja de existir y regresa a ser, como lo es en la moral kantiana, “moral íntima e individual”.

Las alegaciones más extremas de cuestionamiento al objeto de la Consulta de París se situaron en la óptica de quienes denuncian la incompetencia de la

UNESCO para el abordaje de tareas “normativas”<sup>150</sup>, menos aún en el campo de la paz. En el decir de los defensores de esta tesis, correspondería a las Naciones Unidas, a su Asamblea General y al Consejo de Seguridad, el manejo de este sector del ordenamiento jurídico internacional así como el establecimiento de las nuevas categorías de derechos humanos que puedan sumarse a los ya reconocidos y garantizados. En este orden, Austria, Suecia y Canadá recordaron que la UNESCO apenas debía ocuparse de tareas de difusión en el ámbito de la educación y la cultura de los derechos humanos.

El experto gubernamental japonés, luego de sostener que la paz y los derechos humanos no son conceptos interdependientes, advirtió a sus colegas de la Consulta sobre las graves implicaciones internacionales de la propuesta en consideración; siendo que, como lo había comentado el representante suizo, los “individuos” mal pueden garantizar lo que es tarea exclusiva de los Estados.

El experto de Alemania, cuyo liderazgo en el seno de los expertos euro-occidentales se hizo sentir durante el curso de la Consulta de París, fue preciso en sus alegatos de fondo. Enunció seis principios fundamentales que, a su entender, no podrían ser abandonados en la evaluación crítica del proyecto de declaración en estudio: Primero, el grado de coherencia que ésta debería tener con la Carta de Naciones Unidas y la Declaración Universal de 1948, a cuyo tenor el reconocimiento de los derechos inalienables y la dignidad inherente todos los miembros de la familia humana es el que fundamenta a la paz; segundo, la coherencia con lo dispuesto en la Declaración de Viena de 1993, que si bien reafirmó el derecho al desarrollo no hizo lo mismo en cuanto al así llamado derecho a la paz, contenido en las Declaraciones de 1978 y 1984; tercero, la distinción necesaria entre la tarea de promoción de los derechos humanos reconocidos y la incorporación de algún nuevo derecho, sobre todo si carece, como el derecho a la paz, de asidero en el derecho y la jurisdicción internacionales vigentes; cuarto, la completa concertación e integración del proyecto con el sistema de Naciones Unidas, que al adoptar la cultura de paz asignó su realización a “todos” sus órganos dentro de sus respectivas competencias, correspondiéndole a la Asamblea General adoptar la Declaración que servirá de fundamento al programa de cultura de paz; quinto, su consistencia con los procedimientos establecidos por la misma UNESCO, que al no haber adoptado su 29° Conferencia General el proyecto de la “Declaración de Oslo” y, habiendo sobrevenido el mandato de la Asamblea General de Naciones Unidas en cuanto a que se le presente una Declaración fundamentando la Cultura de Paz, mal podría aquella pronunciarse aisladamente sobre ésta; y, sexto: el reconocimiento del principio del consenso, que se abrió campo en el ámbito de los derechos humanos luego de la Conferencia de Viena de 1993.

A manera de corolario y en un intento para formalizar su divergencia sostenida con el propósito de la Consulta, virtualmente finalizada con un consenso crítico, el Reino Unido, en defecto de este logro de contenido parcial, consignó un

proyecto alternativo de Declaración que, repitiendo los demás considerandos y normas dispositivas del "Proyecto Mayor", elimina de él toda referencia al derecho humano a la paz. En el mismo se dice, al efecto que: "*The aspiration of every human being to peace and respect for human rights constitute foundations of the culture of peace*"<sup>151</sup>.

El texto del consenso alcanzado por la Consulta Internacional de París, en verdad, no alcanzó a despejar la pregonada antítesis entre la tendencia que reconoce a la paz como derecho inherente a la dignidad de la persona humana y la que le atribuye el carácter de mera aspiración, realizable dentro de un orden de seguridad cuyo mantenimiento correspondería a los Estados y a la comunidad internacional organizada. Sin embargo, de manera oblicua el consenso citado reforzó, eso sí, la validez del "Proyecto Mayor", descubriendo las motivaciones distintas y subyacentes de la oposición a su contenido y vigencia.

El Comité de Redacción de la Consulta fijó un criterio tolerado a disgusto por los europeos occidentales, en lo particular por Alemania, Gran Bretaña, Francia e Italia, y nada satisfactorio pero aceptado a regañadientes por los defensores del proyecto de Declaración sobre el derecho humano a la paz. El texto del *corrigendum*, emanado de la Consulta sin acuerdo sobre su título y faltándole la parte II (artículos 1 y 2) de sus dispositivos, sancionó lo siguiente: "*L'engagement en faveur de la paix est un principe général, dans l'esprit de l'article 38,1,c du Statut de la Cour Internationale de Justice, qui est inhérent à la personne humaine et qui constitue avec le respect de tous les droits de l'homme le fondement de la culture de la paix. Ce principe doit être reconnu, respecté et mis en oeuvre sans discrimination aucune, tant au plan interne qu'au plan international*"<sup>152</sup>.

El ilustre experto del Uruguay, Embajador Héctor Gros Espiell, co-redactor de la Declaración de Oslo, fue respetuoso y, en todo momento, firme favorecedor del consenso durante la Consulta Internacional. Pero, en legítima expresión del sentimiento "mayoritario" de los expertos gubernamentales entre quienes se contaba el autor de estas apuntes, no pudo obviar una emocionada y legítima protesta final que recogemos *in extensu* como testimonio de gratitud a este incansable forjador de la paz humana:

"El Comité –apreció Gros- ha hecho el mayor esfuerzo para poder llegar a la elaboración de un texto, es decir, de un proyecto de Declaración. Ha obtenido, sobre la base de un difícil y frágil consenso, un resultado que hoy está sometido al plenario de la Reunión de Expertos Gubernamentales. Quiero rendir un homenaje al Relator y Presidente del Comité de Redacción,...., que con devoción e inteligencia dirigió nuestros trabajos...El Uruguay acompañó, con reticencias, en el Comité de Redacción, ese consenso...Pero no puede ocultar que hubiera preferido –y sigue prefiriendo- una Declaración que proclame el Derecho Humano a la Paz. Esta proclamación vendrá. El camino está abierto. No se puede ir contra la opi-

nión pública internacional, ni contra el progreso moral y ético de la Humanidad. Así como nada pudieron los que se horrorizaban ante el sacrilegio de la Declaración de 1789, ni los que entre 1946 y 1948 trataron de evitar la Declaración Universal de 1948, ni los que pretendieron negar el carácter jurídico de los derechos económicos, sociales y culturales, ni los que se debatieron contra el derecho al desarrollo, nada podrán ahora esas mismas mentes, que no miran hacia el futuro, ... Me enorgullezco de la actitud progresista de América Latina. Nuestra América, sin complejos ni miedos, ha iluminado intelectualmente el debate y ha señalado el camino. La antorcha que ha esgrimido aclara una senda que de manera ineludible y necesaria, conducirá en un futuro no lejano a la Declaración del derecho del ser humano a la paz, a la defensa activa de la paz integrada en la idea de Justicia y a la condena de todas las formas inmorales de fomento de la guerra..."<sup>153</sup>.

Sin perjuicio de lo anterior, el consenso demostró, a fin de cuentas y, según su propio texto, que "la paz es inherente a la persona humana"; de donde se sugiere y admite la existencia de una necesidad que, como tal, postula derechos y es susceptible de descripción normativa. Tanto que, unos y otros expertos aceptaron que la misma, cuando menos, es un principio general de derecho y, por ello, fuente de obligaciones jurídicas a tenor de lo prescrito en el Estatuto de la Corte de La Haya y en las interpretaciones reiteradas de la doctrina internacional. Es también la paz, como principio de Derecho y según reza el consenso, "fundamento de la cultura de paz" y, en consecuencia, tal principio "debe ser reconocido, respetado y puesto en práctica". Siendo de esta manera, entonces, mal se puede como se hizo cuestionar el valor prescriptivo de la paz, que tampoco es incompatible con su esencia de aspiración o predicado moral. Además, su realización ha tener lugar, según lo dicho en el consenso, "tanto en el plano interno como en el internacional", con lo que también se conviene en que la ruptura de la paz puede tener lugar por causas endógenas y exógenas que no se circunscriben al ámbito de las relaciones entre los Estados; y ello es así, justamente, por ser la paz indivisible y, como se afirma al inicio del texto del consenso, "inherente a la persona humana"<sup>154</sup>

En consecuencia, podría preguntarse cualquier analista avisado ¿ por qué, siendo todo esto así, no se dijo o quiso decir en la Consulta lo que resulta, obviamente, de los postulados anteriores ? ¿ Por qué no se reconoció, expresamente, que *la paz es derecho humano*, si al fin y al cabo se la declaró como inherente a la persona humana y, además, fuente de derechos y de obligaciones jurídicas en su calidad de principio general de Derecho ?

A los expertos eurooccidentales y nórdicos les fue difícil diluir sus reservas manifiestas en cuanto a los probables efectos "prácticos" e internos, más que conceptuales, del pregonado *derecho humano a la paz*. Como derecho humano, en efecto, mal hubiesen podido desconocer su universalidad, integralidad, imperatividad y validez *erga omnes*, por ser estas características comunes a todos los derechos humanos y compatibles, además, con el movimiento constitucional que les inser-

ta automáticamente desde lo internacional hacia el derecho interno de los Estados. La incapacidad de medir los efectos inmediatos del ejercicio individual del derecho humano a la paz (V.gr. la posibilidad de requerimientos de amparo por los objetores de conciencia, o la oposición y protesta personal de los ciudadanos al comercio sostenido y creciente de armamentos por parte de los Estados, etc.) fue, justamente, en nuestra percepción, el factor desencadenante de la resistencia ejercida por quienes negaron, durante la Consulta, todo apoyo a la moción contenida en el "Proyecto Mayor".

## X

Los perfiles a que se contraen estas breves páginas, de suyo contienen una respuesta más que sustancial al compendio de interrogantes y de criterios esbozados acerca del proyecto para la proclamación y el reconocimiento del derecho humano a la paz. La misma no atenúa, lamentablemente, aquellas preocupaciones implícitas(¿?) o reservadas que se alimentan de la idea "hobbesiana" del *estado de naturaleza*. Si algunos elementos de juicio, por vía repetitiva, valen a manera de replica personal, son los siguientes:

- (1) La paz es uno de los "valores" esenciales en que se soporta el sistema internacional nacido de la última postguerra. Podría argumentarse que ella, la paz, en tanto que valor ordenador, sirve como concepto o idea para la interpretación teleológica de la dimensión normativa y de los derechos consagrados o descritos por ésta y que, como tal valor, es valor pero no derecho. La fuerza normativa de los valores ha dividido a buena parte de la doctrina jurídica interna e internacional de los Estados. Sin embargo, la propuesta de Declaración *in comento* se sitúa en un plano que debería excluir cualquier controversia con relación a lo anterior. Desde cuando la Declaración Universal de 1948 dispuso el derecho de todo ser humano a un orden social e internacional (léase un orden de paz, justicia y libertad) en el que los derechos proclamados se hagan plenamente efectivos, la paz, como valor del ordenamiento y como expresión del mismo orden, devino *per se* en el derecho humano "integrador" de los demás derechos. Es, por tanto, una categoría con fuerza normativa propia, capaz de cristalizar derechos (humanos) e imponer obligaciones cuyos destinatarios son, inevitablemente, los mismos a quienes se dirigen los Pactos Internacionales de 1966.
- (2) Los derechos humanos son interdependientes y así lo establece de manera categórica la referida *Declaración de Viena* adoptada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993<sup>155</sup>. No se pueden yuxtaponer o interpretar separadamente unos derechos de los otros. Unos y otros se necesitan, se complementan en reciprocidad. Y, dado el criterio

interpretativo de la progresividad aceptado por la mencionada Conferencia intergubernamental, el sistema de derechos humanos no tiene carácter estanco. Es previsible y no cuestionable, de esta manera, el nacimiento de *nuevos* derechos que se agregan a los anteriores - como aconteció en su oportunidad con el derecho al desarrollo - y que al sumarse a los precedentes les refuerzan y actualizan en su sentido y finalidad. El desarrollo no puede separarse de la paz como aspiración y como derecho, de la misma manera que los derechos políticos mal se podrían conquistar y desarrollar en un "orden" signado por la violencia.

- (3) Finalmente, en cuanto a la tesis clásica que asegura como tareas propias de los Estados las relacionadas con la paz, es pertinente repetir con Boutros-Galli que una cosa es el mantenimiento de la paz, otra la prevención de la violencia y diferente cuanto exigente la consolidación de la paz <sup>156</sup>. Además, es un hecho, de cara a los cometidos sociales emergentes de la mundialización, el fortalecimiento de la subjetividad jurídica del individuo en el ámbito de los derechos y de las obligaciones, en especial las internacionales. Piénsese, apenas, en las iniciativas convalidadas por el propio mundo euro-occidental y norteamericano conducentes al establecimiento de los Tribunales Internacionales para la ex Yugoslavia y Ruanda<sup>157</sup>, o también en la convocatoria de la Conferencia Diplomática que tendrá a su cargo el establecimiento de una Corte Penal Internacional<sup>158</sup>, con vistas al juzgamiento, de acuerdo con las normas del derecho internacional, de los individuos comprometidos en actos de agresión o la comisión - entre otros -de crímenes contra la Humanidad. La ruptura de la paz, en suma, los transforma en sujetos pasivos de la acción jurisdiccional de los Estados. La lucha por la paz, ¿acaso no reclama, a favor de los mismos individuos, la posibilidad de que tengan derecho al estadio que les prevenga en cuanto a la comisión de los crímenes por los cuales se les puede juzgar internacionalmente? A fin de cuentas, la obligación de comportamiento "fraternal" de "los unos con los otros", prevista en el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se le impone directamente a "todos los seres humanos" [...] libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia.

## XI

El *derecho humano a la paz*, cuyos perfiles ideológicos y normativos hemos reseñado hasta aquí, no es una neta aspiración moral o intelectual, supuestamente vacía de contenido. La paz, por inherente a la persona humana, es, indudablemente, norma de rango moral, y, a propósito de la iniciativa adoptada por la



UNESCO, fundamento ético necesario de la cultura de paz. Pero, como tal derecho humano, es derecho y también avanza hacia su “positivación” y a la conquista progresiva de su eficacia plena. La Carta Africana de Derechos Humanos, en su artículo 23 ya postula que “1. *Los pueblos tienen el derecho a la paz (Omissis) tanto en el plano nacional como internacional*”. La Constitución española, en diversas disposiciones, hace de la Paz uno de sus valores esenciales. La Constitución de Colombia, quizá la más actual de sus equivalentes y a la cual hicimos mención *supra*, señala en el artículo 22 del capítulo sobre los Derechos Fundamentales que “*la Paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento*”.

La proclamación de paz, en resumen, expresa un desideratum de la más viva actualidad. Su reclamo crece en la misma medida en que la orfandad moral del hombre adquiere severas dimensiones, en proporción a las carencias igualmente demenciales que provoca la “uniformidad” de la globalización. Las Declaraciones de Mabako y de Maputo <sup>159</sup>, ambas adoptadas en el curso del pasado año por los pueblos africanos, son un claro testimonio de esta tendencia ineluctable: “El derecho del ser humano a la paz es un derecho fundamental sin el cual es ilusorio el respeto de los derechos humanos”<sup>160</sup>; “[el] derecho de los seres humanos a la paz es un derecho inalienable, sin el cual no se puede garantizar el respeto de ningún otro derecho”<sup>161</sup>; dicen los dispositivos de los mencionados textos.

De cara al movimiento indetenible de la historia y en vísperas de otro milenio de la Cristiandad, la comunidad internacional americana vuelve a ser anticipadora de los desafíos universales <sup>162</sup>. En el preámbulo de *la Reafirmación de Caracas*, declaración final de la XXVIII Asamblea General de la OEA celebrada el pasado mes de junio, las Américas se manifestaron expresamente “*conscientes de que el afianzamiento de la democracia, la paz y el pleno goce de los derechos humanos son aspectos centrales de la agenda hemisférica y constituyen fines fundamentales de la Organización*”. Proclamaron, asimismo, “*que los ideales de paz, justicia social, desarrollo integral y solidaridad son retos permanente para nuestras democracias*”. Por lo mismo, en ocasión de conmemorarse el 50º aniversario de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos asumieron solemnemente “el compromiso de afirmar la profundización de una cultura de paz, desarrollo y no violencia, *reconociendo el derecho a la paz como inalienable e inherente a la dignidad de la persona humana*”(Cursivas nuestras)<sup>163</sup>.

Isaías, hijo de Amós, tuvo esta visión acerca de Judá y Jerusalén: El Señor gobernará a las naciones y enderezará a la Humanidad. Harán arados de sus espadas y sacarán hoces de sus lanzas. Una nación no levantará la espada contra otra, y no se adiestrarán para la guerra” (Is.2,1-4)

## Notas

1. Resolución de la Conferencia General 29C/43 aprobada por la 27ª sesión plenaria, el 12 de noviembre de 1997
2. Las observaciones de los Jefes de Estado y de Gobierno enviadas a la UNESCO, antes de celebrarse la 29ª Conferencia General, dieron lugar al *corrigendum* del Director General. Véase, al respecto: Consulta Internacional de Expertos sobre el Derecho Humano a la Paz. París. UNESCO. Documento de trabajo SHS-98/Conf.201/3 del 16 de febrero de 1998
3. Cfr. Rapport du Directeur General sur le Droit de l'être humain a la paix. Paris. UNESCO ( Doc. 29 C/59 de 29 octobre 1997). Annexe II. Asimismo, Comunicación del Director General de la UNESCO CL/3479 del 23 de febrero de 1998 (Anexo I)
4. Antonio Enrique Pérez Luño. *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*. Madrid. Tecnos, 1995
5. Idem, p.501
6. El Proyecto Transdisciplinario "Hacia una cultura de paz" fue adoptado por la 28ª Conferencia General de la UNESCO, en 1995. Posteriormente, la Asamblea General de la ONU lo hizo suyo, al declararlo compatible con el Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los derechos humanos (Resolución 50/173 del 22 de diciembre de 1995)
7. Vid. Diego Uribe Vargas. "El derecho a la paz". En la obra colectiva *Derecho internacional y derechos humanos*, editada por Daniel Bardonnet y A.A. Cançado Trindade. San José/La Haye. Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Académie de Droit International de La Haye, 1996, pp.177-195. El anteproyecto de Pacto mencionado, en algunos de sus artículos pertinentes, reza como sigue: **Artículo 1**. Todo hombre y todos los hombres tomados colectivamente, tienen derecho a la paz, tanto en el plano nacional como en el plano internacional. **Artículo 2**. El derecho a la paz implica el derecho para todo hombre, sin discriminación alguna: i) De oponerse a toda guerra (*Omissis*); ii) Demandar y obtener, (*Omissis*) el estatuto de obtensor de conciencia; iii) De negarse a ejecutar durante el conflicto armado una orden injusta que viole las leyes de Humanidad; iv) De luchar contra toda propaganda a favor de la guerra; v) Y de obtener asilo cuando la solicitud esté justificada por la persecución por actividades ligadas a la lucha por la paz y contra la guerra...(Omissis)"(Cfr. op.cit., pp.184-185). En este orden, para el estudio de las fuentes doctrinales del derecho humano a la paz, téngase presente el proyecto de *Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Generaciones Futuras*, adoptado en La Laguna (Canarias, España) el 26 de febrero de 1994, cuyo artículo 11 prescribe el derecho de "*les personnes appartenant aux générations futures ... d'être épargnées du fléau de la guerre*"
8. Artículo 1,1
9. Federico Mayor. *El derecho humano a la paz*. Declaración del director general. París. UNESCO, 1997.
10. Idem, pp. 11-12
11. Consúltese, entre otras obras, a Juan Carlos Puig. *Derecho de la comunidad internacional (I)*. Buenos Aires. Depalma, 1975, pp.41 ss.

12. Arthur Nussbaum. *Historia del derecho internacional*. Madrid. Editorial Revista de Derecho Privado, 1949, pp.57 ss. y 121 ss.
13. René Coste. *Moral internacional*. Barcelona. Herder, 1967
14. Valentín Tomberg. *La problemática del derecho internacional a través de la historia*. Barcelona. Bosch, 1961, p.76
15. Michael Howard. *La guerra en la historia europea*. México. FCE/Breviarios, 1983, p.13
16. Apud. Maxime Lefebvre. *Le jeu du droit et de la puissance*. Paris. PUF, 1997, p.14. Para una mayor información, vid. Karl von Clausewitz. *De la guerra*. Buenos Aires. Need, 1987, passim
17. Según Johan Galtung, ella explica la tendencia -originada en los conceptos grecorromanos de *Eirene* y *Pax*- de definir "la paz como la unidad interior contra una amenaza exterior, de lo que se deduce que la amenaza exterior fomenta la unidad interior, de la unidad política o Estado, se entiende. Surge así, [entonces] la idea de "nosotros contra ellos", que es la razón de la fuerza armada". Cfr. Celestino Del Arenal. "Paz y derechos humanos". En la *Revista del IIDH*, n° 5. San José, C.R., p.8. Asimismo, vid. Michael Delon (Directeur). *Dictionnaire européen des Lumières* (Voix: Guerre, paix). Paris. PUF, 1997, p.527
18. Fue éste, justamente, el objeto de las convenciones adoptadas durante las Conferencias de Paz de La Haya, en 1899 y 1907, y asimismo, hace relación, en lo contemporáneo, con el denominado Derecho humanitario de Ginebra (1949/1977). En cuanto a las Conferencias de La Haya, consúltese a Nussbaum, op.cit., pp.264 ss.
19. Lefebvre, op.cit., pp.135 ss. Acerca del pacifismo jurídico o de derecho, vid. Raymond Aron. *Paz y guerra entre las naciones* (II). Madrid. Alianza Editorial, 1985, p.836
20. Al respecto, véase a Miguel Benzo Mestre. *Teología para universitarios*. Madrid. Ediciones Guadarrama, 1963, pp.57 y 99
21. Sobre las tesis diversas (realistas, liberales, neorrealistas, solidaristas, etc.) que explican o interpretan la dinámica de las relaciones internacionales, léanse a Lefebvre, op.cit., pp.16 ss.; Esther Barbe. *Relaciones internacionales*. Madrid. Tecnos, 1995, pp.56 ss. Sobre las modalidades de "pacifismo" explicadas por Max Scheler, en 1927, véase a Aron, op.cit., pp.836-837. De la misma manera, Vernon Bogdanor (Ed.). *Enciclopedia de las instituciones políticas*. Madrid. Alianza Editorial, 1987, p.505
22. La tesis totalizante del humanismo integral, magistralmente expuesta por dicho autor, corresponde a Maritain y predica la relación activa de la persona con cada una de las partes que, junto a ella, se resumen en la idea de la humanidad totalizante. Véanse, de Asdrúbal Aguiar: *La protección internacional de los derechos del hombre*. Caracas. Academia de Ciencias Políticas y Sociales, 1987, p.88; "Derechos humanos y humanismo cristiano". Separata de *Nuevo Mundo*, Revista de Estudios Latinoamericanos. Caracas. Universidad Simón Bolívar/Instituto de Altos Estudios de América Latina, 1990, nota 13
23. Xavier Moreno Lara. *Las religiones orientales*. Bilbao. Mensajero, 1980, p.9

24. "El *dharma* se cumple inexorablemente a todos los niveles y de su acomodación a él [a través del conocimiento] individuo y sociedad recibirán la felicidad y la salvación. O lo contrario en caso de perturbación...El *dharma* es la estructura fundamental dentro del devenir cósmico". Idem., pp.31 ss.
25. Del Arenal, op.cit., p.7
26. Luis Feliz de Beaujour. *Teoría de los gobiernos*. París. Imprenta de Bruneau, 1839, tomo primero, p.7
27. Edgar Bodenheimer. *Teoría del Derecho*. México. FCE, 1942, pp.150-155 (¿?)
28. Loc.cit. También, Hernando Valencia Villa. *Derechos humanos*. Madrid. Acento Editorial, 1997, p.40
29. Idem. Así mismo, Delon, op.cit., p.529
30. La expresión se debe a Kant, apud. Delon, op.cit., p.528
31. Idem, p.527
32. Ibidem, p.528. Igualmente, vid. Beaujour, op.cit., tomo segundo, pp.417 ss. "La sujeción del hombre y sus pasiones a sus deberes –dice este último autor- ó la paz del corazón, deben, pues, ser el fin de la moral y, como la política no es sino el complemento de ésta, debe la política interior tener por objeto la paz entre los individuos, y la exterior (sic) la paz entre las naciones, a fin de que exista en cada uno y en todos los estados una paz perpetua..." (Idem, p.427)
33. Delon, op.cit., p.528
34. *Cathequisme*, op.cit., p.446
35. Coste, op.cit., p.441
36. Loc.cit.
37. Lefebvre, op.cit., p.20
38. Loc.cit. De la misma manera, Aron, op.cit., pp.835 ss.
39. Octavio Paz. *Pequeña crónica de grandes días*. México. FCE, 1990, p.92
40. Jesús Iribarren y J.L.Gutiérrez (editores). *Ocho grandes mensajes* (en lo particular *Pacem in terris*). Madrid. BAC, 1981, pp.201 ss.; Pedro Jesús Lasanta. *Diccionario social y moral de Juan Pablo II*. Madrid. Edibesa/Documentos 2, 1995, pp.477-499
41. Juan Pablo II. *Encíclicas de Juan Pablo II*. Madrid. Edibesa/Documentos 1, 1995, p.62
42. Luis A. Ortiz-Alvarez y Jacqueline Lejarza A. (Comp.) *Constituciones Latinoamericanas*. Caracas. Academia de Ciencias Políticas y Sociales, 1997, passim
43. Artículo 99, numeral 15°
44. Artículo 168, numeral 16°
45. Artículo 190, numeral 7°
46. Artículo 140, numeral 16°

47. Artículo 22
48. Tomas Hobbes (1588-1679). Apud. Bodenheimer, op.cit., p.157
49. John Locke. *Ensayo sobre el gobierno civil*. Barcelona. Aguilar, 1990, p.25. Para Locke, sin embargo, a diferencia de Hobbes, el estado de naturaleza es de igualdad, regido por un Derecho natural que enseña al hombre "que...nadie debía perjudicar a otro en su vida". Reconoce, sin embargo, que tal estado "era inseguro y estaba constantemente expuesto a las invasiones de los demás". Cfr. Bodenheimer, op.cit., pp.169 ss.
50. Vid. numeral 1 de dicho artículo y el texto integral del Pacto, de 28 de abril de 1919, en Rubens Ferreira de Melo. *Textos de direito internacional e de história diplomática de 1815 a 1949*. Rio de Janeiro. Coelho Branco, 1950, p.237
51. Hans Kelsen. *Derecho y paz en las relaciones internacionales*. México. FCE, 1986, passim. También, Juan Carlos Puig. *Derecho de la comunidad internacional (I)*. Buenos Aires. Depalma, 1975, pp.17 ss.
52. Dominique Méda, *El trabajo: Un valor en extinción*. Barcelona. Gedisa, 1998, passim; Ralph Linton. *Estudio del hombre*. México. FCE, 1942, pp.232 ss.
53. Artículos 1,1; 2,7; 11 y Capítulos V y VII, etc.
54. Artículo 55
55. Preámbulo de la Carta de las Naciones Unidas, hecha en San Francisco, el 26 de junio de 1945
56. Asdrúbal Aguiar. *Derechos humanos y responsabilidad internacional del Estado*. Caracas. Monte Avila Editores Latinoamericana/ Universidad Católica Andrés Bello, 1997, passim
57. Primer considerando del preámbulo
58. Párrafo tercero del preámbulo
59. Artículo 1,2 in fine
60. Resolución 290(IV) del 1° de diciembre de 1949, adoptada en la 261ª. Sesión plenaria
61. Numerales 6 y 7
62. En cuanto a los alcances y el contenido de los debates sobre la Resolución 290 (IV), véase, *in extensu*, *Yearbook of the United Nations, 1949* (O. Essentials of Peace), pp.336 ss.
63. Loc.cit.
64. Declaración 290 (IV), cit., numeral 9
65. Id., numeral 3
66. Idem, numeral 8
67. Ibidem, numeral 6
68. Boutros Boutros-Galli. *Agenda pour la paix*. New York. Nations Unies, 1992, parrs. 5 y 57

69. A ella se refiere Raymond Aron. *Paix et guerre entre les nations*. Paris. Calman-Lévy, 1962, pp.159 ss., apud. Pérez Luño, op.cit., p.506
70. Resolución 51/101 adoptada en la 82ª sesión plenaria
71. Idem, numeral 3
72. Resolución 50/173 del 22 de diciembre de 1995
73. Alain Minc. *La mondialisation heureuse*. France. PLON, 1997, p.163
74. Méda, op.cit., p.207. Téngase presente, a manera de aclaratoria de lo dicho, que la referencia al fenómeno estamental y disolvente de lo social que privó durante el Medioevo y el cual dio paso al fenómeno del Estado Nación durante la modernidad, en modo alguno olvida el valor inestimable ejercido por la cultura cristiana como factor de integración y de universalización social en la época. Esta materia, ciertamente, requeriría de un análisis detenido que escapa a los límites de estas apuntaciones. Sin embargo, consúltese a Christopher Dawson. *Historia de la cultura cristinana*. México. FCE, 1997, passim
75. Vid. *Pacem in terris*, en Iribarren y Gutiérrez, op.cit., 219-221. Adicionalmente, *Catéchisme de L'Église Catholique*. Manchecourt. Mame/Plon, 1992, p.574
76. Méda, op.cit., p.21
77. Rafael Tomás Caldera. *Visión del hombre: La enseñanza de Juan Pablo II*. Caracas. Centauro, 1995, p.99
78. Viktor Frankl. *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. Herder, 1996, p.107
79. X. Léon-Dufour. *Vocabulario de teología bíblica*. Barcelona. Herder, 1966, pp.582 ss., apud. Coste, op.cit., p.439
80. Maritain, s/r
81. *Catéchisme...*, op.cit., p.454
82. Asdrúbal Aguiar. *El nuevo orden mundial y las tendencias direccionales del presente*. Caracas. El Centauro, 1997, pp.61 ss.
83. Manuel Fraga Iribarne. *ABC*. Madrid, 16 de abril de 1991
84. Aguiar, *El nuevo orden...*, op.cit., p.74
85. Es éste "...le défi majeur, en cette fin de XXe. Siecle", como lo expresa la Resolución 28C/0.12 de la UNESCO del 13 de noviembre de 1995 (*Stratégie à moyen terme pour 1996-2001*). En este mismo orden, Mayor, op.cit., p.6
86. Idem, pp.11-12
87. Ibidem, pp.5 y 12
88. Cfr. supra, nota 6
89. Mayor, op.cit., p.6
90. Idem, p.5
91. Uribe Vargas, op.cit., p.188. Además, del mismo autor, *El derecho a la paz*. Bogotá. Instituto para el Desarrollo de la Democracia/Universidad Nacional de Colombia, 1996, passim

92. Catéchisme..., op.cit., pp.573-574
93. Jorge Iván Hübner Gallo. *Los derechos humanos*. Santiago. Editorial Jurídica de Chile, 1994, p.83
94. Loc.cit.
95. Cfr. *Gaudium et Spes*, en la obra de Iribarren y Gutiérrez, *Ocho mensajes...*, op.cit., p.399
96. Pérez Luño, op.cit., p502
97. Artículo 1 de la Carta de San Francisco; asimismo, *Essentials of Peace* (Resolución 290/IV), cit.
98. Artículo 28 de la Declaración Universal de Derechos Humanos
99. Preámbulo de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos* (Resolución AG/2037-XX del 7 de diciembre de 1965)
100. Artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*
101. *Declaración de las Naciones Unidas sobre el fortalecimiento de la seguridad internacional* (Resolución AG/2734-XXV del 16 de diciembre de 1970)
102. Resolución AG/3314-XXIX (*Definición de agresión*) del 14 de diciembre de 1974
103. *Declaración de las Naciones Unidas sobre la afirmación y consolidación de la distensión internacional* (Resolución AG/32/155 del 19 de diciembre de 1977; Documento final del X Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de NN.UU. (Resolución 5-10/2 del 30 de junio de 1978), párr.1
104. *Declaración de las Naciones Unidas sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz* (Resolución AG/33/73 del 15 de diciembre de 1978), I,1
105. *Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho de los pueblos a la paz* (Resolución AG/39/11 del 11 de noviembre de 1984)
106. Preámbulo de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho al desarrollo* (Resolución AG/41/128 del 4 de diciembre de 1986)
107. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos: *Hacia una cultura de paz* (Resolución AG/50/173 del 22 de diciembre de 1995)
108. Resolución AG/52/13 del 15 de enero de 1998 (*Cultura de paz*), cit.
109. Cit.supra nota 96 (Preámbulo y principio I)
110. Cit.supra nota 101 (I, 1)
111. Loc.cit.
112. Idem, passim
113. Loc.cit.
114. Cit.supra, nota 105
115. Idem, Preámbulo y numeral 3

116. Ibidem, numeral 3
117. Sobre la relación del derecho de los pueblos con los derechos humanos, v. Alain Papaux et Eric Wiler. *L'Étique du droit international*. Paris. PUF (Que sais-je ?), 1997, pp.59-60
118. Cfr. Rapport du Directeur General sur le droit...(29C/59), op.cit., anexo I
119. Loc.cit.
120. De dicho autor, "Introducción al Derecho de la paz". En *Diálogo*, publicación trimestral de la UNESCO, n° 21, junio 1997, p.7
121. Rapport...(29C/59), cit., annexe II
122. Comunicación del Director General..., cit., anexo I
123. Loc.cit.
124. Rapport... (29C/59), cit., annexe II, Numeral 6 del Preámbulo de la "Declaración de Oslo"; Comunicación..., cit., anexo I, numeral 7 del Preámbulo del Proyecto de Declaración ("ProyectoMayor")
125. Informe...(29 C/59), cit., anexo I, 2
126. Idem, anexo II, II,2
127. Kelsen ,op.cit., pp.34 y 51. Del mismo autor, *Teoría general del Derecho y del Estado*. México. Imprenta Universitaria, 1958, p.25
128. Supra, nota 126, numerales 8 y 9 del Preámbulo
129. Id., Artículo 1,a; Comunicación...cit., Proyecto de Declaración, I, 3
130. Rapport...(29C/59), cit., annexe II, I, article 1, a) et b)
131. Ib., I, art.2, b)
132. Idem, I, art.2, a)
133. Loc.cit.
134. Rapport...,cit., annexe II, I, art.3, a); Comunicación...,cit., Proyecto..., I, 1
135. Discurso inaugural del Director General de la UNESCO, Federico Mayor, en la *Consulta Internacional de Expertos Gubernamentales sobre el Derecho Humano a la Paz*. París, 5 de marzo de 1998
136. Loc.cit.
137. Comunicación...,cit., proyecto de Declaración, I, 2
138. Idem, II, 1
139. Ibidem, I, 4
140. Documento de trabajo SHS-98/Conf.201/3 de la Consulta..., cit., nota 1, supra
141. Rapport final (SHS-98/Conf.201/4 le 18 mars 1998). *Consultation Internationale d'Experts Gouvernementaux sur le Droit de l'être humain a la paix*. Paris, 5-9 mars 1998
142. De suyo, olvidaban que "la sociedad no sólo [es] obra de los individuos, sino [que también] existe con el fin de permitirles perseguir en paz sus objetivos particulares". Acerca de esto y de las diferenciaciones....., vid. Méda, op.cit., pp.210 ss.



143. Memorandum de la reunión Unesco/Luxemburgo, de 1° de agosto de 1997
144. Nota verbal del 5 de febrero de 1998
145. Comunicación del Director (CL-3479)..., cit., anexo I
146. Los comentarios y apreciaciones de los expertos gubernamentales que participaron en la Consulta no constan, de manera expresa y detallada, en los documentos oficiales de la UNESCO, excepción hecha del resumen de actividades contenido en la Relación Final de la Consulta (Cit. supra, nota 136). En consecuencia, las citas y menciones recogidas en el presente trabajo hacen parte de las apuntaciones de su autor, vertidas bajo su única y exclusiva responsabilidad. En modo alguno, por consiguiente, constituyen una posición oficial de los países o expertos mencionados.
147. A manera de antecedentes, ténganse presentes las reservas y correcciones introducidas por un grupo de países, en su mayoría miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia), a los párrafos fundamentales de la Resolución 29C/43 cit. supra, nota 1, la cual fue presentada a la Conferencia General de la UNESCO con el voto afirmativo de noventa de sus Estados Miembros
148. Sin perjuicio del significado teórico que le puedan atribuir los especialistas y la doctrina de las relaciones internacionales, llamamos neorrealismo, dentro del contexto de nuestra exposición, al señalado retorno hacia las políticas de poder en detrimento de los principios morales; dentro de una línea de evolución que parte, en un ángulo, desde los años '70 con el *impeachment* a Nixon y la llegada al poder de Carter, hasta el otro ángulo que se sitúa en el período internacional que abrió la Administración Reagan. Véase, en este sentido, Jean-Jacques Roche. *Théories des relations internationales*. Paris. Montchrestien, 1997, pp.86 ss.
149. Supra, nota 7
150. Con independencia de las atribuciones normativas otorgadas en el ámbito de la paz mundial a la UNESCO por su Constitución (IV, b), no se olvide que la Conferencia General, en su Resolución 28C/0.12 (*Stratégie à moyen terme pour 1996-2001*) adoptada en la 18° sesión plenaria del 13 de noviembre de 1995, le ratificó que debe "*en tant qu'organe normatif en favorisant l'adoption et l'application de normes et instruments internationaux...*" (cfr. en la Res.cit., II,7)
151. Ver comunicación de la Presidencia de la Unión Europea (Reino Unido) y anexo (I,2), dirigidos al Secretario de la "UNESCO International Consultation of Governmental Experts on Human Rights to Peace". Paris, 6 march 1998
152. Rapport final (SHS-98/Conf.201/4)..., cit., Annexes
153. Intervención en la sesión de clausura de la Consulta Internacional de Expertos Gubernamentales. París. UNESCO, 9 de marzo de 1998
154. Cfr. párrafo supra, texto del *corrigendum* emanado de la Consulta
155. Declaración y Programa de Acción de Viena aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (A/Conf.157/24, de 25 de junio de 1993), párr.I,26. En la obra de Naciones Unidas. *Las Naciones Unidas y los derechos humanos 1945-1995*. Serie de Libros Azules, Vol.VII. Nueva York, 1995, p.487

156. Boutros-Galli, op.cit., párrs.20-21
157. Lefebvre, op.cit., pp.128-129
158. Naciones Unidas. Informe de la Comisión de Derecho Internacional, sobre la labor realizada en su 48° período de sesiones (A/51/10). Nueva York, 1996, pp.10 ss. Asimismo, Informe del Comité Preparatorio sobre el establecimiento de una Corte Penal Internacional. Conferencia Diplomática de Plenipotenciarios (A/Conf.183/2/Add.1). Roma, 14 de abril de 1998
159. Rapport du Directeur..., cit., annexes III y IV
160. Idem, annexe III
161. Ibidem, annexe IV
162. Antonio Remiro Brotons et al. *Derecho internacional*. Madrid. McGraw-Hill, 1997, p.20
163. Declaración "Reafirmación de Caracas", aprobada en la segunda sesión plenaria del Vigésimo Octavo Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la OEA (AG/DLC-16-XXVIII-0/98). Caracas, 1° de junio de 1998

**Anexo**  
**DECLARACION**  
**“REAFIRMACION DE CARACAS”**  
**(AG/DEC.16/XXVIII-0/98)**

Los Ministros de Relaciones Exteriores y Jefes de Delegación de los Países Miembros de la Organización de los Estados Americanos, reunidos en Caracas en este vigésimo octavo período ordinario de sesiones de la Asamblea General de la OEA, en el año en que se conmemora el cincuentenario de la adopción de la Carta de la Organización de los Estados Americanos;

Tras medio siglo de un progresivo camino hacia la unidad espiritual del Continente en torno a la misión histórica de ofrecer a nuestros pueblos una tierra de libertad y un ámbito favorable para el desarrollo integral;

Confirmado, como está, el papel fundamental de la cooperación hemisférica solidaria como requisito para el bienestar de nuestros pueblos y para la consolidación, dentro del marco de las instituciones democráticas, de un régimen de libertad individual y justicia social, fundado en el respeto a los derechos humanos;

I

*(Omissis)*

II

*(Omissis)*

*Valorando* la acción que desarrollan los órganos del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, la Comisión y la Corte, en la promoción y protección de los derechos reconocidos en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre de 1948 y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de 1969;

*Confirmando* que el patrimonio jurídico del orden interamericano en materia de derechos humanos se ha desarrollado, a partir del Pacto de San José, con el Protocolo a la Convención Americana sobre Derechos Humanos relativo a la Abolición de la Pena de Muerte, el Protocolo de San Salvador sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, la Convención Americana sobre Desaparición Forzada de Personas y la Convención Interamericana de Belém do Pará para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer;

*Conscientes* de que el afianzamiento de la democracia, la paz, y el pleno goce de los derechos humanos son aspectos centrales de la agenda hemisférica y constituyen fines fundamentales de la Organización;

*(Omissis)*

*Reconociendo* que la participación responsable y organizada de las comunidades es garantía para la estabilidad de la democracia, la gobernabilidad y el desarrollo integral;

*(Omissis)*

*Convencidos* de que el fortalecimiento de la democracia representativa, el desarrollo económico y social, la profundización de los procesos de integración y la cooperación

solidaria entre los Estados miembros son fundamentales para el afianzamiento de la paz y la seguridad de la región;

*(Omissis)*

III

*Conscientes* de que así como este cincuenta aniversario nos invita a celebrar con satisfacción la comunidad de valores democráticos en el hemisferio, al mismo tiempo que nos compromete a alcanzar plenamente la promoción y protección de los derechos esenciales de la persona humana y crear las circunstancias que le permitan progresar espiritual y materialmente;

*Reafirmando* que la lucha contra la pobreza es esencial para la coexistencia pacífica, la armonía social, el desarrollo y el fortalecimiento de las instituciones democráticas;

*Recordando* que en la II Cumbre de las Américas de Santiago, los Jefes de Estado y de Gobierno del Hemisferio ratificaron la importancia de la educación como tarea previa y factor determinante para el desarrollo social, cultural, político y económico de nuestros pueblos;

*Reconociendo*, una vez más, que el crecimiento económico es condición necesaria pero no suficiente para promover una mejor calidad de vida, superar la pobreza, eliminar la discriminación y la exclusión social y que la experiencia de la región demuestra la necesidad de un crecimiento orientado a promover el desarrollo económico con equidad y justicia social; y

*Conscientes* de que los ideales de paz, justicia social, desarrollo integral y solidaridad son retos permanentes para nuestras democracias,

## **REAFIRMAMOS:**

*(Omissis)*

El compromiso de afirmar la profundización de una cultura de paz, desarrollo y no violencia, reconociendo el derecho a la paz como inalienable e inherente a la dignidad de la persona humana.

*(Omissis)*

El compromiso de consolidar los significativos avances registrados en materia de confianza y seguridad hemisféricas, como expresión fiel de la cultura y tradición de paz de la región y de los valores democráticos que la orientan.

*(Omissis)*

En consecuencia, los Ministros de Relaciones Exteriores y Jefes de Delegación de los Estados miembros de la OEA, en nombre de nuestros pueblos y durante esta Asamblea, en el cincuentenario de la Organización, reafirmamos el compromiso con la defensa y promoción de la democracia representativa y de los derechos humanos en la región, el propósito firme de alcanzar el desarrollo con justicia social, y el empeño en hacer de América una tierra de paz y bienestar.

Caracas, 1° de junio de 1998.

# El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos

Pablo Daniel Vain

Secretario General Académico

Universidad Nacional de Misiones. Argentina

---

## Resumen

*La resolución de la tensión teoría-práctica en la formación profesional es un tema que aparece recurrentemente en el hacer curricular de la educación superior. Cómo se articulan teoría y práctica en los currícula universitarios sigue siendo tema de debate y especialmente cuando la formación de profesionales está pensada desde el concepto de profesional reflexivo.*

*Los vertiginosos cambios que observamos en los umbrales del Siglo XXI nos llevan a sostener que la formación profesional en la universidad debe apuntar menos al desarrollo de la racionalidad técnica y mucho más a generar en los estudiantes capacidades de situarse frente a escenarios cambiantes, reglas de juego que se modifican permanentemente, los efectos de la globalización y otros tantos fenómenos concomitantes.*

*Esa capacidad situacional conlleva el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se intentan enseñar en las universidades.*

*En el presente trabajo nos proponemos presentar una experiencia innovadora cuyo propósito central es, precisamente, actuar en ese espacio de articulación teoría - práctica. Se trata del Diario Académico y su aplicación en la enseñanza de grado y posgrado.*

## Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR-FORMACIÓN DE DOCENTES; ENSEÑANZA SUPERIOR-CURRÍCULO;  
ENSEÑANZA SUPERIOR-FORMACIÓN PROFESIONAL

## Introducción

La resolución de la tensión teoría-práctica en la formación profesional es un tema que aparece recurrentemente en el hacer curricular de la educación superior. Cómo se articulan teoría y práctica en los curricula universitarios sigue siendo tema de debate. En el presente trabajo nos proponemos presentar una experiencia innovadora cuyo propósito central es, precisamente, actuar en ese espacio de articulación. Se trata del **Diario Académico** y su aplicación en la enseñanza de grado y posgrado.

## Repensando la enseñanza universitaria

Existen serias dudas sobre la efectividad de la enseñanza universitaria. ¿Forma la universidad profesionales capaces de insertarse en el campo profesional? ¿Poseen estos graduados las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica? ¿Son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales? ¿Qué grado de adaptación a los escenarios cambiantes que les proponen la sociedad y la profesión poseen los egresados? Estas son sólo algunas de las preguntas que nos formulamos quienes estamos en la docencia universitaria.

Sin duda la respuesta a muchas de ellas excede el eje en el cual pretendemos centrar este trabajo: el de la articulación teoría-práctica; pero, al mismo tiempo, lo involucra particularmente.

Que la universidad es una institución especialmente compleja ya no merece ser discutido. En cambio, visualizar - como sostiene Puiggrós (1993) - que el espacio universitario es un espacio históricamente construido que expresa las contradicciones existentes en la sociedad y en sí mismo, resulta útil para contextualizar el porqué del permanente desencuentro entre teorías y prácticas en la educación superior.

Con esto queremos señalar que, aunque el objeto central del presente trabajo se sitúa en un campo cercano a la problemática didáctica, no debe ser interpretado independientemente de una concepción acerca de rol que debe cumplir esta institución de frente al Siglo XXI.

## Acerca de la práctica profesional.

Consultando la bibliografía vemos como D. Schön señala que, ante los problemas que presenta la práctica, los profesionales apelan a la racionalidad técnica.

ca la cual “*defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos*” (Schön, 1992). Sin embargo esto no posibilita la resolución de problemas tales como: las situaciones de incertidumbre, el tratamiento de lo singular o la toma de decisiones axiológicas. Por eso, el autor mencionado, propone la necesidad de formar profesionales reflexivos. En una línea similar, S. Celman (1994) destaca - a partir del análisis de algunos casos referidos a la enseñanza en la universidad - una serie de dificultades que se hacen evidentes en la educación superior. Entre ellas podemos enunciar: enseñanza verbal de prácticas que suponen acciones, generalizaciones sobre cuestiones que demandarán intervenciones singulares, dificultades para evaluar si los alumnos alcanzarán la competencia para actuar frente a una situación compleja, el “shock de la realidad”, la organización de los planes (ciencias básicas, aplicadas y prácticas), la articulación entre estos tipos de organización de planes y las características de los alumnos, y el lugar de la práctica como aplicación de lo teórico.

Por su parte C. Villaroel (1995) se pregunta ¿ el sistema de enseñanza universitaria forma profesionales capaces de disentir, crear, cambiar ? o simplemente la enseñanza es pensada como *transmisión* (en el sentido de alguien que da algo a otro que se supone éste no tiene). Esto implica, entonces, concebir la enseñanza como proceso comunicacional *reducido* a emitir- recibir mensajes. Pero - se cuestiona este autor - ¿así es como se apropia el estudiante del conocimiento?

Sin embargo, el problema de la formación de profesionales reflexivos no se limita a una cuestión de modalidades de enseñanza, ni tampoco a una concepción sobre la apropiación del conocimiento. Sin dejar de considerar estas cuestiones, las excede para colocarse además, en el campo de las relaciones entre profesión y sociedad.

## El contexto de construcción de la práctica

La práctica profesional y específicamente la práctica docente - que es el caso que nos ocupa - debe leerse desde una idea acerca de que esta se refiere a la acción, al acto, al hacer. Sin embargo, esto que puede parecer muy sencillo no lo es tanto. Es que el hacer no es simplemente la actividad, se hace en función de teorías o si se prefiere de sistemas de disposiciones que orientan las prácticas. Las prácticas no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido coincidimos con S. Kemmis quien propone que las *prácticas educativas* son social, histórica y políticamente construidas. (Kemmis, 1991).

Entonces una nueva pregunta es: ¿qué tipo de prácticas profesionales ayudamos a construir en la universidad? Y al decir que estas prácticas se construyen desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político debemos detenernos a reflexionar sobre las implicancias que esta afirmación tiene en la práctica docente universitaria.

Al señalar que la práctica se construye desde lo *singular* estamos proponiendo que estas se estructuran desde la significación que posee para cada actor. Cabe preguntarse: ¿cada uno de nuestros alumnos universitarios otorga a sus prácticas el mismo significado? Uno de los obstáculos a considerar es la diferencia entre estructura cognitiva del alumno y la estructura de la ciencia, es decir lo que *Litwin* denomina *doble estructura*. Por una parte está la ciencia con su lógica, que permite pensar las prácticas desde ciertas categorías; y por otro, el modo en que cada alumno puede pensar la realidad. Uno de los desafíos de la enseñanza universitaria es, precisamente, promover un acercamiento entre ambas lógicas.

Respecto a la construcción *social* es posible decir que las prácticas son también interpretadas por los otros. Este no es un dato menor, en tanto el sentido que cada sujeto otorga a sus prácticas difiere del que le asignan los otros a partir de "*sus propios marcos de referencia, idiosincráticos*" (Kemmis, 1991). Cuando nuestros alumnos llegan a la universidad, provienen de subculturas diversas que no interpretan las prácticas de un mismo modo. Tampoco, en sus primeros pasos en la institución, lo hacen de la manera en que la subcultura académica lo propone. Debe darse todo un proceso de socialización para que los nuevos estudiantes adquieran el sentido que poseen las prácticas universitarias.

Pero las prácticas se arman, también, *históricamente*. De ese modo debe situarse a la profesión como un campo académico de carreras y especialidades, que se ha ido configurando en el tiempo, como un grupo de especialistas que reivindican para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidad) mediante una cierta acción pedagógica (Planes de Estudio) según lo caracterizan *Tenti Fanfani y Gómez Campo* (1989).

Finalmente, hemos postulado que las prácticas profesionales - al igual que el resto de las prácticas sociales - se definen desde lo *político*. Y, en este sentido, no debemos obviar que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores, y que la ocupación de los mismos implica una lucha y por lo tanto una estructura de poder (*Tenti Fanfani y Gómez Campo*, 1989); pero tampoco, que la universidad es una institución multicultural en la cual coexisten diversas culturas organizacionales, entre ellas la del poder. (Pérez Lindo, 1995).

Como puede verse, la práctica profesional que se constituye en las universidades está inserta en una red de múltiples significaciones, por eso el modo en que se desarrolla no es para nada inocente. En ese contexto, se inscribe esta propuesta de innovación en la docencia universitaria.



## La formación de docentes reflexivos

Es pertinente ahora explicitar con mayor precisión, por qué hablamos de *docentes reflexivos*. Para ello diremos que partimos del concepto formulado por Schön de *profesionales reflexivos* y por el modo en que define el Programa de Formación Docente Primaria de la Universidad de Wisconsin a un *docente reflexivo*. Dicen Zeichner y Liston que dicho programa hace hincapié "... en la preparación de docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan." (Zeichner y Liston, 1992).

Desde esta perspectiva, nos interesa apuntar a la formación de docentes que lejos de quedar atrapados en la racionalidad técnica (Schön) puedan posicionarse críticamente frente a los desafíos que le propone el hacer de su profesión.

A propósito de esta innovación curricular

En el presente trabajo se entenderá por *Innovación Curricular* a un "... elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje ..." (Lucarelli y otros, 1991).

En este caso particular haremos referencia a un mismo tipo de innovación (el Diario Académico) y su aplicación, bajo dos modalidades diferentes, en la enseñanza de grado y de posgrado. Por una parte, reflexionaremos sobre los alcances de la experiencia realizada durante el desarrollo de la asignatura *Pedagogía General del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM* en los Años Académicos 1996/97; y, por otra, sobre su utilización en la asignatura *Introducción a la Docencia Universitaria de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Ingeniería* de la misma universidad en 1997.

### ¿Que es un Diario Académico?

También llamado "Journal", es una técnica de registro y reflexión que cada alumno realizará durante el desarrollo de un curso o de un período prolongando del mismo. Para ello, los mismos irán registrando al estilo de un Diario Personal hechos, situaciones o recopilando noticias aparecidas en los medios de comunicación y que se constituyan en material para efectuar reflexiones a partir de los aspectos teóricos que se irán desarrollando en la materia.

## Datos descriptivos

Como realizaremos un análisis crítico de las experiencias mencionadas, cabe presentar algunos datos para contextualizar las mismas. A partir de aquí denominaremos *Diario A* al caso de su aplicación en *Pedagogía General* y *Diario B* a la implementación en *Introducción a la Docencia Universitaria*. Los datos descriptivos son los siguientes:

Aspecto	Diario A	Diario B
Unidad Académica	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Facultad de Ingeniería
Carrera	Profesorado de Educación Especial	Maestría en Docencia Universitaria
Asignatura	Pedagogía General	Introducción a la Docencia Universitaria
Nivel	Grado	Posgrado
Año	Primero	Primero
Cantidad de alumnos	168	82
Equipo de cátedra	Un Profesor Titular - Un JTP	Un Profesor Titular
Año Académico	1996/97	1996

En virtud de estas diferencias, la propuesta varió en ambos casos, constituyéndose para cada uno de la siguiente manera:

### Diario A

#### *Objetivos:*

Que los alumnos:

- Inicien la práctica de la observación, a partir de referentes científicos y no del sentido común.
- Registren de un modo elemental sus observaciones.
- Realicen reflexiones acerca del material recogido y lo relacionen con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.
- Comuniquen, verbalmente y por escrito, sus producciones.

### *Metodología:*

Cada alumno irá registrando, por escrito y en el estilo literario de un Diario Personal, los hechos de la vida cotidiana y las informaciones emitidas por los medios masivos de comunicación relativos a la Educación, que llamen su atención. Esta práctica se extenderá durante todo el Año Académico. En cada caso, asentará el día y hora del registro, una breve descripción del hecho o información y una breve reflexión sobre lo registrado.

### **Diario B**

#### *Objetivos:*

Que los participantes:

- Desarrollen y sistematicen la observación de su propia práctica docente universitaria a partir de referentes científicos.
- Registren sus observaciones.
- Realicen reflexiones acerca del material recogido y lo relacionen con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.
- Comuniquen sus producciones.

### *Metodología:*

Cada maestrando irá registrando, por escrito y en el estilo literario de un Diario Personal, los hechos de su práctica docente universitaria, que llamen su atención. Esta práctica se extenderá durante todo el *Primer Cuatrimestre* del Año Académico 1997. En cada caso, asentará el día y hora del registro, una breve descripción del hecho y una reflexión sintética sobre lo registrado.

### **Análisis e interpretación.**

En el caso del **Diario A** encontramos:

#### **Posadas, 14 de Octubre de 1996**

*“ Conversando con un chico que va al 6º Grado de una escuela de Posadas , me comentaba que la maestra le dijo a la clase: Escuchen todo lo que el compañero va a decir yo ya lo sé, así que atiendan porque ustedes son los que no saben, yo sí sé ..”*

*Escuchándolo atentamente me puse a pensar en todo lo que se trató en la clase de Pedagogía sobre la cuestión de la autoridad del docente de esa educación bancaria que aún hoy está fuertemente instalada. De pensar que solo el maestro sabe y que el niño es simplemente una vasija que hay que llenar de conocimiento y nada más que eso ...”*

Uno de los ejes temáticos de la cátedra aborda la cuestión de las relaciones de poder en la educación, y parte de la bibliografía utilizada es un par de capítulos de *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO* de Paulo Freire, aquí podemos observar como este alumno de Pri-mer Año pudo analizar lo escuchado de un escolar a partir de la categoría educación bancaria planteada por ese autor.

En otro Diario leemos:

**Posadas, 10 de Noviembre**

*“ Luego de haber mirado en el Canal 7 del Paraguay una serie llamada DR. QUIN, LA MUJER QUE CURA pensé en el tema que se trató y me invitó a reflexionar. El tema fue la disciplina escolar.*

*La historia comienza cuando la maestra llega al pueblo y se reúnen en la iglesia para presentarla. Ya en la escuela trata a los alumnos de una manera muy brusca (....) Pasando el tiempo la Doctora comenzó a recibir niños con golpes en diferentes partes del cuerpo (....).*

*La historia continúa, pero quiero detenerme aquí, lo que me pregunto es ¿porque los niños no decían que eran castigos de la maestra? ”.*

En este segundo caso (aunque el asiento sigue) vemos como el alumno logra parcialmente lo que el Diario, como propuesta busca. Comienza a observar a partir de referentes científicos y no del sentido común, realiza un registro elemental de sus observaciones, reflexiona pero no alcanza a relacionar esta reflexión con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.

Una alumna inserta en su Diario Académico un artículo publicado por el Diario *Clarín* bajo el título *a los chicos que escupan les lavarán la boca en una escuela*, en el mismo se relata la protesta realizada por un grupo de padres de alumnos de Primer Grado de una escuela de la Provincia de La Pampa cuyas “normas de convivencia” establecían - entre otras - las siguientes “conductas esperables” y los correspondientes castigos ante su eventual incumplimiento:

(...) No decir malas palabras: Firmar el cuaderno de disciplina.

No molestar: Pararlo en un rincón del aula.

No ensuciar. Limpiar lo que ensucia.

No escupir. Lavarle la boca con jabón. (...)

No tirar el pan: Que lo coma aunque lo hubiera tirado...

Luego la alumna escribió:

*“ Cuando leí este recorte no lo podía creer, pensé que sería una broma o algo así. Cuando comprobé que se trataba de la verdad pensé en lo que tratamos en el teórico de Pedagogía sobre que la base del control que realiza el poder está en vigilar y castigar, como dice Foucault. Lo que pasa en esta escuela de La Pampa es un ejemplo claro (....) ”.*

En otra página del mismo diario se lee:

### Posadas, 11 de Junio

*“ Cuando la Ministra de Educación habló por televisión culpando a las provincias por los bajos salarios de los docentes me pareció una burla, ya analizamos en los prácticos de esta asignatura la Ley Federal de Educación y vemos como la parte de financiamiento no se cumple para nada.*

*Así me parece que se hará verdad lo que dice Tenti Fanfani con respecto a que: “El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa...”.*

En estos últimos asientos puede verse como los datos tomados de distintas fuentes (un recorte periodístico y una nota de televisión) posibilitan reflexionar sobre categorías trabajadas en la cátedra e incluso, en el segundo caso, se triangula la situación con dos referencias teóricas distintas (la Ley federal de Educación y un artículo de *Emilio Tenti Fanfani*).

Tomando algunos ejemplos del *Diario B*, vemos lo siguiente:

1. Una docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales analiza un práctico de una asignatura, en varios pasajes relaciona la situación con un texto sobre la tensión teoría-práctica de *S. Celman*. Al efectuar la devolución del Diario asienta en el informe lo siguiente: Estoy de acuerdo con la intención de intentar “... la manera de relacionar conocimientos, teorías y principios, y a estos con situaciones problemáticas.” pero ... ¿Cómo pensás vos que podría lograrse esto? ¿Que pueden aportarte las lecturas de *Celman* o *Schön* para pensarlo?
2. Una Profesora de la Facultad de Ciencias Económicas relata que al introducir nuevas técnicas para la presentación de los integrantes del grupo y de la asignatura surgen ciertas resistencias. En la devolución le planteo: Me alegra que se hayan propuesto cambiar perspectivas de trabajo. Por otra parte, la descripción es clara y aparecen algunas consideraciones interesantes, pero me parece que podrías intensificar más el trabajo reflexionando sobre las experiencias en relación con los ejes temáticos de *Introducción a la Docencia Universitaria*.

Por ejemplo: ¿ como interpretar el susto de algunos alumnos frente a una propuesta diferente y sus respuestas dirigidas a contar con un docente que no sólo les brinde un trato técnico? ¿Cómo leer esto desde el concepto de *vínculo dependiente* de *Bohoslavsky*?

3. Una docente de la Facultad de Ciencias Forestales relata qué sintió cuando ella - docente de Biología - se enfrentó con el texto de *A. Puiggrós Universidad generacional y el imaginario pedagógico* y dice: “ ... me desesperé y lo abandoné, no entendía absolutamente nada, experimenté bronca por

tener que estar leyendo ese material, que no tenía ninguna relación con lo que leo habitualmente (...) ¿Fue una ruptura? ¿qué sucede cuando un alumno entra a la universidad y en muy poco tiempo tiene que habituarse a manejar otro lenguaje? ¿respetamos los tiempos de cada uno?... "En la devolución apunto lo siguiente: Coincido totalmente con tu reflexión acerca de lo que le pasa a un alumno cuando debe apropiarse de un determinado tipo de lenguaje. Creo que podrías trabajar más esta idea a partir de lo que *Villaruel* plantea respecto al horizonte lingüístico (código comunicacional-código científico). En cuanto a la idea de ruptura, no creo que se trate de una *ruptura epistemológica*, ya que estas se producen cuando alguien piensa en contra de lo previsto en un paradigma (Kuhn) o - como sostiene *Bachelard* - cuando habla del espíritu científico como "errores rectificables" o del pensar científico como un pensar "en contra de un conocimiento anterior". Estas rupturas se refieren a cortes en la continuidad del conocimiento, a discontinuidades en su construcción; no a lo que le pasa a un sujeto determinado frente a un nuevo sistema de códigos.

Es importante, a esta altura del presente trabajo señalar que también existe otra diferencia de modalidad entre la implementación del Diario Académico A y B, se trata de cómo es retrabajado el material. En el caso del Diario A, se dedican varias sesiones de Trabajos Prácticos a que los alumnos lean párrafos de sus diarios y a partir de ellos se debatan temas y se hagan señalamientos sobre las reflexiones. En el Diario B, los maestrandos tuvieron una oferta optativa de efectuar una entrega parcial y recibir una devolución con análisis de la cátedra. Como, además, la asignatura incluía tutorías en las cuales los alumnos de la maestría podían efectuar consultas sobre los diferentes trabajos que debían completar para la acreditación (uno de ellos era el Diario), quienes presentaron sus diarios en la primera entrega tuvieron la oportunidad de discutir con el docente de la asignatura, en el espacio de las tutorías, las consideraciones efectuadas sobre lo producido hasta el momento.

Volviendo al Diario B, podemos observar cómo: en algunos casos los docentes lograron relacionar sus experiencias pedagógicas con algunas categorías teóricas; en otros relataron innovaciones en sus prácticas (realizadas a partir de su tránsito por la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria) y en otros, relacionaron su propia experiencia como estudiantes de posgrado con similares situaciones de sus alumnos de grado. En todos los casos se producen interesantes situaciones de lo que Schön denomina *reflexión sobre la acción*. En este caso, en un momento posterior, los docentes pudieron utilizar nuevas categorías de conocimiento que fueron adquiriendo en el desarrollo de la maestría para interpretar sus propias prácticas docentes.

Es interesante agregar que casos del segundo tipo fueron muy frecuentes, y esto tiene un aprovechamiento adicional, hace posible al docente responsable o al equipo de cátedra conocer ciertos impactos que produjo el desarrollo de la asignatura en las prácticas de los participantes. Daremos un ejemplo sobre esta cues-

ción. En el primer Seminario-Taller de la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria se realizó una discusión en pequeños grupos sobre el programa de la asignatura, esta práctica resultó novedosa para gran parte de los participantes, tal como lo expresaron en la evaluación de ese primer seminario. Tiempo después, varios de ellos relataban que habían realizado la misma experiencia con sus alumnos de grado y efectuaron diversas reflexiones sobre esto en sus Diarios Académicos. Estos asientos me posibilitaron evaluar de qué modo había impactado esta propuesta en los alumnos de la maestría.

En algunos casos esto fue todavía más profundo, un Profesor de la Facultad de Ingeniería relata - a través de varios asientos del diario - como modificó la manera de desarrollar los Teóricos de la asignatura a su cargo. En uno de los asientos dice:

*“Luego de una semana (...) he observado con satisfacción con qué responsabilidad han resuelto llevarlo a cabo. Hoy solamente asistí al aula por si alguien necesitaba realizar una consulta. Me encontré con la grata sorpresa de que los integrantes de los tres grupos estaban estudiando sus temas. Algunos analizando en grupos los conceptos teóricos del análisis de Nyquist (...) Los otros enfrascados en poder solucionar el tema de la graficación de las funciones en función de la frecuencia. Lo que más me llamó la atención es que todos habían recopilado abundante información sobre los temas. Incluso había libros cuya existencia yo desconocía en la biblioteca de la facultad (...) Desconozco si aprenderán todos los temas, pero con seguridad sabrán bastante más, que si yo los hubiera dictado en la forma tradicional de teoría y práctica.”*

## Reflexiones finales

Como decíamos al principio de este trabajo, la adecuada resolución de la tensión teoría-práctica constituye una asignatura pendiente en la enseñanza universitaria. Existen, sin duda, interesantes experiencias innovadoras que apuntan a ello, pero su grado de generalización es insuficiente.

Por otra parte, no existen recetas aunque el conocer las innovaciones desarrolladas por otros puede ayudar. Este es el propósito de presentar nuestro trabajo con el Diario Académico, como un aporte más a la solución de un problema complejo, ya que coincidimos con Tenti Fanfani en que *“Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos ...”* (Tenti Fanfani, 1994) y con sistemas de prácticas complejas.

Sin embargo, y teniendo claro que se trata de una de las tantas alternativas posibles, creemos viable puntualizar que esta innovación curricular coadyuva a la formación de docentes reflexivos:

- Aportando una manera de producir un campo de articulación entre teoría y práctica en la formación docente.
- Colaborando a que éstos sean capaces de generar prácticas con clara conciencia de los efectos que éstas producen y de evaluar las implicancias de las mismas.

- Cooperando a que los docentes puedan contextualizar sus prácticas en los complejos escenarios en los que éstas se insertan, partiendo del escenario mayor que es la sociedad global hasta llegar al microescenario que es el aula.
- Contribuyendo a que los docentes tomen conciencia de las implicancias éticas y políticas de su práctica pedagógica.
- Cooperando para que los docentes en formación adquieran la capacidad de resolver tipos de cuestiones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica.
- Posibilitando que apliquen soluciones específicas a problemáticas singulares.
- Estableciendo con el docente en formación un tipo de vínculo cooperativo en el cual tanto el aprendiz como el enseñante se solidarizan para lograr la apropiación del conocimiento.

## Referencias

- ROMERO, S. C. (1994) *"La Tensión Teoría-Práctica en la Educación Superior"* . Revista IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- KEMMIS, S. en CARR, W. (1990) *"Hacia una Ciencia Crítica de la Educación"* . Editorial Laertes. Barcelona.
- LUCARELLI, E. y otros. (1991) *"Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la Educación Universitaria: un Proyecto en Acción"* . Cuadernos de Investigación - IICE N° 9. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Bs. Aires.
- PÉREZ LINDO, A. (1995) *"Gestión universitaria: Diagnóstico y Alternativas"*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación". Buenos Aires. (Mimmo).
- PUIGGRÓS, A. (1993) *"Universidad Proyecto Generacional y el Imaginario Pedagógico"* . Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1992) *"La Formación de Profesionales Reflexivos"*. Editorial Paidós. Madrid.
- TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. (1989) *"Universidad y Profesionales"* . Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1994) *"Del Intelectual Orgánico al Analista Simbólico"* . Revista de Ciencias Sociales. Año 1 - N° 1. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- VILLAROEL, C. (1995) *"La Enseñanza Universitaria: de la Transmisión del Saber a la Construcción del conocimiento"* . Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. CRESALC - UNESCO. Caracas.
- ZEICHNER K. y LISTON, D. (1992) En ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) *"Maestros, Formación, Práctica y Transformación escolar"* . Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.





## Normas de Publicación

1. Los artículos sometidos a la consideración del Comité Editorial deben ser inéditos abordando, preferiblemente, temas de investigación sobre educación superior en América Latina y el Caribe. En lo posible, se pide el texto en diskette, preparado en procesador de palabras (Word o Word Perfect) para su lectura en una computadora IBM o compatible o Macintosh, junto con dos copias a doble espacio en papel tamaño carta.

2. El texto debe presentarse en base a 27 líneas de 70 espacios por página. Tanto los subtítulos, como la ubicación en el texto de cuadros o tablas, deben ser claramente indicados. Cada cuadro o tabla debe presentarse en hoja aparte colocada con su debida identificación al final del texto. Las notas, que serán reducidas al mínimo, deben aparecer debidamente numeradas al final del artículo. Las referencias bibliográficas deben incorporarse en el mismo texto según las normas del sistema "Harvard" colocando entre paréntesis el apellido del autor, coma, año de publicación, pero sin número de página (s). Ejemplo: (Altbach, 1979). Según el mismo sistema, la bibliografía colocada al final del artículo se ordenará alfabéticamente de acuerdo con el apellido de los autores. En caso de registrarse varias publicaciones de un mismo autor, éstas se ordenarán cronológicamente, es decir, en el orden en que fueron publicadas. Cuando un mismo autor tiene más de una publicación en un mismo año, se mantiene el orden cronológico, diferenciándose las referencias de este mismo año utilizando letras: ejemplo (1978c). En todo caso, las referencias deben ser registradas en la bibliografía, presentándose la información de rigor en el orden y de la manera siguiente: **para libros**, apellido (s), inicial (es), año de publicación (entre paréntesis), título, páginas, casa editora, lugar de publicación (Ej.: MIREs, F. (1988) *La revolución permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. Siglo XXI Editores, México.); **para artículos**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título, nombre de la revista, volumen, número, páginas, lugar de publicación (Ej.: MILOT, L. (1995) Relevance and limitation of periodic programme evaluation: the case of Laval University. *Higher Education Management*, Vol. 7, Nº 1, p. 15-24, OECD, Paris.); y **para capítulos de libros**: apellido (s), inicial (es), año (entre paréntesis), título del capítulo, inicial y apellido del editor/compilador, título del libro, casa editora, lugar de publicación. (Ej.: QUIJANO, A. (1991) Modernidad, identidad y utopía en América Latina, En: E. Lander (Ed.), *Modernidad y Universalismo*. UNESCO/Rectorado UCV, Nueva Sociedad, Caracas.)

3. La extensión de los artículos no debe exceder 23 páginas ( 38.400 bytes).

4. Los autores deberán enviar junto con sus artículos, un resumen no mayor de 180 palabras del artículo y otro de 10 líneas de sus datos personales (incluyendo: (1) cargo que desempeña, (2) lugar o lugares donde trabaja, (con dirección postal, fax y correo electrónico), (3) breve resumen de su trayectoria y lista de sus obras más importantes.

5. Los originales que el Comité Editorial considere potencialmente apropiados para su publicación en la Revista serán sometidos al arbitraje de especialistas en el tema y los comentarios remitidos al autor junto con eventuales sugerencias de la Dirección de la Revista.

6. El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los artículos sometidos o a condicionar su aceptación a la introducción de modificaciones.

7. Los autores de los artículos publicados recibirán un ejemplar del Nº de la revista en que aparece su artículo y 10 reimpresos del mismo.

En el próximo  
número de:

**Educación  
superior  
y  
sociedad**

Vol. 11, Nº 1, 2000

Aplicación de la planificación estratégica situacional en la planificación curricular / *María Aura Torres de Dávila, Maritza Piñero de Vetancourt, Carmen Amelia Padilla, Catalina Torres de Ruiz y María Johana Noguera López.*

El curriculum desde la perspectiva de los estudiantes y la equidad en la educación superior. "Clases de apoyo" en una universidad argentina / *Constanza Ruiz Danegger.*

Reconstrucción de la universidad nacional y transformación de la sociedad venezolana / *Miguel Casas Armengol.*

Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior / *Carlos Tünnermann B.*

Rol del Estado, políticas e instrumentos de acción pública en educación superior en Chile / *Raúl Allard Heumann.*

La telematización de la educación superior en Venezuela, entre la equidad y la exclusión / *Irene Plaz Power y Hebe Vessuri.*