

América Latina y el desafío internacional para la educación

LA COMISIÓN PARA EL DESARROLLO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN

Robert Hutchins, quien fuera por muchos años el presidente de la Universidad de Chicago y uno de los humanistas destacados del mundo contemporáneo, expresaba: "En Atenas, la educación no era una actividad aislada, realizada a ciertas horas en determinados lugares y en una época determinada de la vida. Era la finalidad misma de la sociedad. El ateniense era formado por la cultura, por la "paideia". Y esto era posible gracias a la esclavitud... Sin embargo, las máquinas pueden hacer por el hombre de hoy día lo que la esclavitud hacía en Atenas para algunos privilegiados".

Tal como Hutchins comenta de Atenas, donde era sólo un grupo pequeño y privilegiado el que usufructuaba de la esclavitud, también en el mundo contemporáneo es un sector limitado el que se beneficia de las máquinas. Bárbara Ward anota que en Estados Unidos, cada niño tiene la posibilidad de contar desde su nacimiento, con 400 esclavos; estos 400 modernos servidores expresan la gran capacidad de utilizar la ciencia y la tecnología. Sin embargo, esa situación no es aplicable a toda la humanidad, afectada por profundos desniveles en el aprovechamiento de los adelantos contemporáneos.

Este recuerdo es útil en relación al informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, formada por la UNESCO, que, publicado en francés y en inglés con el nombre de *Apprendre à être* y *Learning to be*, respectivamente¹, plantea el estudio, que en el año 1968, frente a 120 mil millones de dólares que gastó el mundo desarrollado en lo que a sistemas educativos se refiere, el mundo subdesarrollado gastó sólo 12 mil millones de dólares, en circunstancias en que el primero constituye sólo un tercio de la población mundial.

Cuando estos datos fueron discutidos en el seno de la Comisión, nos dio la impresión de enfrentarnos a dos realidades de caracte-

¹Posteriormente, en abril de 1973, se publicó la versión española por Alianza Editorial, S.A., Madrid, juntamente con UNESCO; en septiembre del mismo año, en Chile, Editorial Universitaria, S.A., ha publicado la misma versión para el conocimiento del público chileno.

rísticas absolutamente disímiles. Aplaudimos el hecho de que el mundo industrializado pueda, en función de su propio avance, tener la posibilidad de un gran manejo de recursos para la educación, la ciencia y la cultura. Comprobamos, en cambio, con angustia, que el mundo subdesarrollado, el Tercer Mundo, está muy lejos de esa situación, hecho que coadyuva al profundo desequilibrio entre esas dos partes de la humanidad. El desequilibrio, sin embargo, no se puede visualizar en forma aislada. A lo largo del informe, destacamos que todo sistema educacional forma parte siempre de una realidad global.

Los miembros de la Comisión iniciamos nuestra labor con una actitud de apertura respecto a la orientación final que tendría el documento solicitado. Al estudiar lo que es la actual "revolución educacional" del mundo, llegamos, paulatinamente, a la conclusión de que ésta era sólo una expresión más de un acelerado proceso colectivo de cambios. Algunos hablan de "aceleración de la historia"; otros, de la "gran encrucijada" en función de las grandes interrogantes que se le plantean al hombre; y los más optimistas, esperan un "segundo Renacimiento".

Vivimos un período en el cual la humanidad en su conjunto está cada vez más angustiada por los problemas del medio humano, por la profundidad de las brechas entre los países desarrollados y subdesarrollados, por las querellas generacionales, por la violencia, por los gastos armamentistas, etc. Junto a estas realidades tenemos, sin embargo, la paradoja de un crecimiento para la educación de ritmo más rápido que la explosión demográfica, afirmación válida no sólo para el mundo desarrollado, sino también para el Tercer Mundo, porque lo que se ha hecho en los últimos 20 años, por los países en vías de desarrollo en materia educacional, ha sido excepcional. Sin embargo, hay conciencia de que existe una profunda crisis.

MÁS ACERCA DE LA COMISIÓN

Quisiera referirme ahora al origen de la Comisión, que se conoce generalmente con el nombre de "Comisión Faure" en razón de que fuera presidida por el distinguido político francés Edgar Faure, ex ministro de Educación de Francia y presidente de su Asamblea Nacional. A fines del año 1970, el director general de la UNESCO recibió el mandato de la Conferencia General y de su organismo de emprender un estudio acerca de la educación, con miras a allegar elementos no sólo para poder formular una estrategia internacional para la educación, sino también para dar a los países miembros de la UNESCO posibilidades de formular sus propias políticas nacionales.

A ello obedeció la invitación que se hizo a siete personas para

integrar una "Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación". He mencionado ya el nombre del presidente; se siguió un criterio de carácter regional y multidisciplinario para la elección de todos sus miembros: Champion Ward, vicepresidente de la Fundación Ford de EE.UU.; el señor Petrovsky, distinguido psicólogo soviético, miembro de la Academia de Ciencias de la URSS; los otros cuatro fuimos seleccionados del Tercer Mundo: el señor Kadhura, de Siria, profesor de la Universidad de Damasco; el señor Rhanema, hasta hace poco ministro para la Educación Superior y la Ciencia, de Irán; el señor Henry López, ministro de la Educación Nacional de la República Democrática del Congo; y el autor, por América Latina.

Creo que es útil señalar uno de los párrafos de la carta del señor Maheu, de enero de 1971, que contiene parte de nuestros términos de referencia: "Partiendo de un análisis crítico que cubra tanto la situación presente como las grandes tendencias observadas en el curso de los últimos decenios y la experiencia adquirida en los diferentes países, la Comisión deberá definir las nuevas finalidades que se asignen a la educación, la transformación rápida del conocimiento de las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz. Teniendo en cuenta estas finalidades, la Comisión tendrá que formular sugerencias en cuanto a los medios conceptuales, humanos y financieros, que deberán ponerse en práctica para alcanzar los objetivos fijados a escala nacional, planificando el desarrollo de los sistemas de educación en el cuadro del desarrollo económico, social y cultural. La Comisión propondrá sus criterios sobre este propósito y delineará una metodología utilizable por los gobiernos, en la elaboración de estrategias nacionales que corresponden tanto a la diversidad de situaciones, como a los objetivos planteados en materia de desarrollo".

Al leer por vez primera este mandato, sentimos cierto desmayo por lo ambicioso de la tarea que se nos había definido. Felizmente, junto a mis colegas que compartían esta preocupación, vimos que las dificultades eran superables sobre todo por el especial apoyo del Secretariado de la UNESCO; también facilitaba nuestra tarea el gran interés de los países miembros en colaborar con sus informaciones en la elaboración de una investigación a escala mundial.

Delineamos un plan de acción que creo fue realista y efectivo: con la ayuda del Secretariado, nos dividimos en equipos de trabajo con el fin de recorrer diversas partes del mundo y tomar contacto no sólo con las autoridades educacionales, sino también con jefes de Estado, con sectores representativos de la opinión pública, con organizaciones internacionales y religiosas y, asimismo, con grupos

juveniles y laborales. Durante el año que duró nuestra investigación se visitaron 25 países de diversos continentes.

Se fijaron siete períodos para que la Comisión sesionara en la sede de la UNESCO, entre marzo de 1971 y mayo de 1972. Estas reuniones se efectuaron no sólo para discutir entre nosotros la agenda que nos habíamos fijado, sino también para que personas con distintos intereses pudieran contribuir con su propia experiencia a enriquecer nuestra visión del problema.

La Comisión contó también para su cometido con cerca de 100 trabajos especializados, solicitados a expertos de diversos países. Las informaciones acumuladas fueron analizadas y discutidas en nuestras sesiones, hasta que a principios de mayo de 1972, pudimos terminar nuestra tarea. Así, de centenares de páginas y documentos llegamos, por la ley de las "aproximaciones sucesivas", a una decantación de carácter final.

Son interesantes las primeras reacciones de la prensa francesa; *Le Figaro* del 10 de septiembre de 1972, dice: "Estos siete hombres, venidos de horizontes ideológicos y económicos completamente diversos, y en algunos casos opuestos, han llegado a un amplio acuerdo sobre lo esencial. Es esto posiblemente lo que tiene de más novedoso esta obra, frente a la cual, el lector que está al tanto de los problemas que presenta la educación en el mundo entero, no se sentirá ni sorprendido ni desarraigado de su medio. Pero es sin duda el esfuerzo de síntesis alcanzado en este informe, lo que constituye su elemento más revolucionario. En efecto, ¿quién podía suponer, antes de leer este libro, que era posible definir una política mundial de educación dotada de objetivos claros, pasando por sobre las desigualdades crecientes que separan, a primera vista, a los países industrializados de aquéllos que no lo son? René Maheu, director general de la UNESCO, no se equivocó. Ha felicitado al presidente del grupo de trabajo, señor Edgar Faure, por haber sabido realizar un inventario de la educación actual y haber definido una concepción global de la educación del mañana en tal forma que jamás antes, había sido objeto de una formulación tan completa. Evitando entrar en detalle, lo que nos habría llevado a una serie de absurdos, han definido, por el contrario, veintiuna 'recomendaciones' en una especie de 'carta magna' de la educación en el plano mundial. Allí nuevamente no hay nada desconocido, salvo tal vez el acento que se pone sobre la importancia del 'autodidactismo' en la formación del individuo. Proponer la educación permanente como idea maestra de las políticas educativas para los años futuros, darle toda la flexibilidad posible al sistema escolar, liberar las formaciones, insistir sobre la importancia de la enseñanza pre-escolar, de la tecnología, insistir sobre la capacidad del individuo más que sobre sus diplomas, pro-

porcionar la utilización de medios audiovisuales y de métodos de formación renovados para los maestros; todo esto ha sido muchas veces dicho y repetido, pero escasamente aplicado. Y nos imaginamos sólo la revolución que esto produciría en Francia, país donde las ideas de este tipo son moneda corriente, la puesta en ejecución simultánea de todos estos principios.”

El prólogo fue redactado de puño y letra por Edgar Faure. Queremos abundar un poco sobre la personalidad de este ilustre hombre público francés que ha sido uno de los políticos más destacados de su V República. Fue él quien reorientara la política agraria francesa en cuanto a sus conexiones con el Mercado Común. Posteriormente, como ministro de Educación, le correspondió dar salida a los “sucesos” de mayo de 1968, en base de lo que se llamó la “ley Faure”, ley que concitó gran convergencia de opiniones. Con el andar del tiempo, ella ha sido objeto de críticas y hoy se ataca a Faure diciendo que en ese momento quiso dejar a todo el mundo contento y, en definitiva, dejó sólo descontentos. En 1972, Faure pasa a integrar el Gabinete francés como un superministro de Asuntos Sociales; después de las elecciones generales parlamentarias de marzo de 1973, es elegido presidente de la Asamblea Nacional.

ESQUEMA DEL INFORME

El informe contiene tres partes fundamentales. La primera se titula *Los hechos*; la segunda parte, *El futuro*; y la tercera, *Hacia una ciudad educativa*. Estos títulos revelan claramente su orientación. Primero, la Comisión se plantea el problema y hace un estudio a fondo de la actual realidad de la educación en el mundo, especialmente acerca de lo que se conoce con el nombre “crisis educacional”. La segunda parte plantea la interrogante sobre las nuevas responsabilidades de la educación en el mundo; es decir, señala cómo la educación está afectada y determinada por las grandes transformaciones y los impactos que el hombre está sufriendo en el momento actual. Finalmente, cuando se habla de “una ciudad educativa”, vienen las recomendaciones; es ésta la parte más pragmática, y que cubre puntos concretos, aplicables a escala nacional, y recomendaciones de carácter general para el escenario internacional.

No es fácil hacer una síntesis de un documento que de por sí es ya un resumen apretado, lleno de sugerencias concretas en cada página. Sin embargo, plantearémos algunos de sus aspectos más relevantes y aplicables a nuestra realidad continental.

CRISIS INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN

El reconocimiento de que el proceso educativo debe, en este momento, situarse en el contexto internacional. La crisis educativa existe tanto para el tercio de la humanidad que gasta los 9/10 de los recursos educativos del mundo, como para los otros 2/3 que sólo dispone del décimo restante.

A la luz de estas estadísticas se podrá creer que el mundo industrializado tiene sus problemas solucionados; sin embargo, es un hecho que la crisis educativa en buena parte de los países desarrollados es aún más profunda que en los países en vías de desarrollo. Las dificultades que afectan a ambos sectores de la humanidad no son diametralmente distintas en virtud de una ley que pudiéramos llamar de los "vasos comunicantes" entre diversas sociedades.

En el seno de la Comisión se concluyó que la existencia de "un solo mundo" crea el mismo desafío de carácter común, desafío que va más allá de la respuesta convencional de la "incorporación del hombre a su sociedad". Tal como lo expresa el informe, la actividad educativa es fundamentalmente una actitud permanente del hombre por realizarse, por madurar y por tener una plenitud individual y social, frente a un mundo que está gestando "una sola historia". Es evidente, así, que el proceso educacional tiende a "globalizarse".

REALIDAD LATINOAMERICANA

Esta experiencia a escala mundial nos hace compenetrarnos de que los países pequeños y medianos no daremos una respuesta en lo político, en lo económico, en lo científico o en lo cultural a los grandes problemas contemporáneos, si no es en forma cohesionada y coordinada.

Nos sentimos complacidos, como latinoamericanos, de tener mucho que expresar acerca de los progresos en nuestro continente; especialmente, en cuanto a lucha por la alfabetización en los dos últimos decenios.

También se pone de relieve el gran avance de la educación universitaria, especialmente en sus aspectos cuantitativos, y la preocupación global para destinar mayores recursos al quehacer educacional. Por otra parte, se destaca que en América Latina hay una profunda incorformidad; el propio desarrollo cuantitativo crea a

nuestros expertos y a hombres públicos la interrogante de lo “cualitativo”, proyectado en las nuevas reformas educacionales y asimismo en la búsqueda de fórmulas educativas más ajustadas a las actuales necesidades del desarrollo económico-social.

EDUCACIÓN Y ANTIEDUCACIÓN

Otra realidad que se hizo presente en los debates de nuestra Comisión, fue el carácter intrínsecamente *conservador* de la educación. Hubo acuerdo en que el sistema educacional en cualquier parte del mundo, tiende a ser, en sí, factor de estabilización y de consolidación de estructuras. Por eso no es de extrañarse que, junto a los “reformistas” que surgen frente a ese “conservantismo” están también los “revolucionarios”: los que quieren terminar frontalmente con la actual “institucionalización” escolar. Hay dos nombres que han popularizado esta posición. Uno es Ilich, que si bien no es latinoamericano de nacimiento, su centro de acción ha sido América Latina; es el jefe de la llamada “Escuela de Cuernavaca”, cuya tesis fundamental, como es sabido, es terminar con la sinonimia “Escuela = Educación”. El otro hombre, es el del educador y sociólogo brasilero, Pablo Freire. Su concepción, siendo distinta a la de Ilich, tiene también un carácter transformador frente a los mecanismos educativos tradicionales.

Reproduciremos a continuación, algunos párrafos de un documento del señor Ilich presentado a la Comisión y que resume su pensamiento: “El estilo moderno de educación pública se adapta a un estilo de investigación científica y de burocracia industrial heredada del siglo XIX. Este modelo científico —caracterizado por una progresión lineal, por la especialización múltiple, sistemas cerrados y gran confianza en el trabajo de equipo— llegó a ser durante este siglo, por el sutil ritual de iniciación de la escuela, el mito básico que sostiene una peculiar interpretación del progreso humano. La profundización del mito del progreso sin término caracteriza a nuestra época como la Época Escolar. Esta concepción pre-Segunda Guerra Mundial de la ciencia y de la burocracia define a la escuela como un sistema de producción científicamente basado. Se investiga sobre el conocimiento, sobre su embalaje y su distribución. La transmisión del conocimiento se reserva preferentemente a los profesores que están provistos de probetas (salas de clases, canales de televisión o cursos) que les permitan ajustar las dosis de aprendizajes que se estiman apropiadas para sus alumnos. La sociedad ha comprometido sus recursos educacionales a una organización de esta conformación

industrial. El cumplimiento con reglas de asistencia burocráticas es considerado universalmente como un reflejo de sustantivo valor educacional. El lenguaje burocrático de esta organización ha pasado a ser el lenguaje de todos los días. El lenguaje común ha perdido la propiedad de distinguir entre procedimiento y sustancia, escuela y educación, participación en programas de clases y aprendizaje. El lenguaje de la escuela monopoliza la conversación sobre educación, no sólo en los países donde la mayoría de la población completa el nivel secundario, sino también en regiones donde sólo una minoría termina los grados elementales. La búsqueda de una alternativa institucional a la escuela está deformada por un lenguaje en el cual todas las expresiones educacionales han sido adoptadas por la escuela, en especial, aquellas expresiones que podemos emplear para referirnos a la estructura institucional."

No es el caso de profundizar en la alternativa de la "no escuela" que Ilich propone; sin embargo, es evidente que existe una realidad sociológica, una gran fuerza subyacente que tiende a rechazar la institucionalización de la educación actual. Los miembros de la Comisión no aceptaron este enfoque como una solución final, considerando, sin embargo, la necesidad de ir mucho más allá de la escuela tradicional. Nos pronunciamos por una coexistencia de las actuales estructuras modificadas y combinadas con nuevas formas y nuevos mecanismos "no institucionales" para el proceso educativo.

Los que han leído *El juego de abalorios* de Hesse recordarán que allí se vislumbra la sociedad del futuro. Sin mencionar ningún período histórico determinado pero definiendo, evidentemente, el actual siglo xx, se refiere a la "época del folletín". Es un período en que el hombre se caracteriza por concurrir a conferencias, leer folletines, tiras cómicas y revistas banales, y en que el conocimiento se transmite en forma institucionalizada y convencional. Hesse con gran intuición pedagógica traza el esquema de una sociedad utópica del futuro que denomina "Castalia", en la cual el hombre puede llegar al conocimiento sin pasar por la mecánica formal institucionalizada en que vivimos actualmente.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Frente a la actividad educativa, es fácil criticar; lo difícil es encontrar alternativas. Paradójicamente, nunca antes la humanidad había hecho más en materia educacional que en los dos últimos decenios, nunca el volumen de inversiones había sido mayor; nunca el hombre había estado más cerca de los problemas educacionales. Si se

considera el número de personas vinculadas a la educación, como alumnos, profesores y administradores, es ésta una actividad de profunda gravitación en la sociedad actual, desde todo punto de vista.

Lo que sucede en cuanto a recursos humanos acontece también en materia de recursos financieros. Alguien podría decir que los gastos de armamentos son superiores a los gastos educacionales en el mundo; esto es efectivo; pero el crecimiento del gasto educativo es superior. En el caso especial de América Latina, en los últimos años por vez primera vemos que la proporción en el producto nacional bruto del gasto educacional es superior al gasto en armamentos. Naturalmente esto da lugar a interrogantes: ¿por qué un mundo que pareciera haber movilizad o tantos recursos para la actividad educacional está al mismo tiempo cuestionando seriamente las instituciones educativas?

En el caso de los países de América Latina esta crisis no sólo indica relación con valores culturales, sino que también está vinculada a procesos específicos del desarrollo económico. El ya mencionado informe Prebisch sobre el proceso de desarrollo y transformación en América Latina, plantea el serio problema del empleo y del desempleo en el continente; y aunque no estuvo en sus términos de referencia el problema educacional, sería interesante analizar las causas del problema, desde el punto de vista de la precaria orientación de los recursos que cuantitativa y cualitativamente se destinan a la educación.

La falta de dinamismo del sistema económico para crear empleos productivos para las nuevas generaciones no es exclusivamente nuestro: es un proceso general del Tercer Mundo. Las estadísticas que tuvimos que analizar revelan la formación de un "proletariado intelectual", formado incluso por ingenieros, agrónomos y biólogos, que están desocupados o son de muy baja productividad en sus respectivos países.

DEMOCRATIZACIÓN

Otra línea fundamental del informe incide en la democratización de la enseñanza. Hay una temática muy conocida acerca de la relación "sociedad-educación". Se trata de dos términos totalmente inseparables. Y evidentemente las posibilidades de "democratización" de la sociedad son imposibles sin un proceso educativo ajustado a esa finalidad. A su vez, los procesos de democratización en la experiencia de muchos países son los que han ido permitiendo la mejora de los sistemas educativos. Sin embargo, no consideramos el con-

cepto de "democratización" de la enseñanza como privativo de una "democracia representativa" sino, en general, como la apertura o acceso a los medios de educación y a la realización del individuo en función de una sociedad que va dando cada vez mayores posibilidades de participación.

APRENDER A SER

Se postula en el informe que, hoy más que nunca, las posibilidades del hombre de enfrentar la complejidad del mundo en que vive dependen, en gran parte, de la educación. Es decir, que la educación tiene la responsabilidad de entender y hacer comprender al hombre qué es lo que sucede en el mundo externo, para darle los instrumentos y los medios psicológicos y espirituales para poder enfrentar esa realidad.

Ya no se trata sólo de proporcionarle el acceso al empleo en la forma convencional en que se ha hecho hasta ahora, sino también de darle la posibilidad de que no permanezca desajustado frente a una sociedad en permanente cambio; es decir, de darle la respuesta que ya no puede encontrar en verdades convencionales de épocas pasadas. Naturalmente que es éste un enorme desafío para la educación, y es por eso que el informe concluye que esa respuesta no puede darla sólo la escuela, sino la sociedad en conjunto: es la comunidad entera, a través de todas sus instituciones, escolarizadas o no, quien debe enseñarle al hombre a "aprender a ser".

Esta aspiración de "aprender a ser" significa, naturalmente, una integración de las aspiraciones humanísticas con aquellas de carácter científico; hoy no podemos concebir un manejo especializado de la ciencia sin una concepción humanística global; de otra manera tendríamos una ciencia distorsionada y un hombre distorsionado. No podemos, tampoco, concebir un hombre culto sin el entendimiento y manejo de las nuevas técnicas. La meta es integrar lo científico con lo humanístico, la escuela con la no-escuela, la educación de carácter especializado con una educación de carácter global y permanente.

EDUCACIÓN PERMANENTE

Lo anterior me lleva a otro aspecto fundamental del informe: *la educación permanente*. Tal vez la mayor coincidencia de opiniones está en estimar como absurda la creencia de que la educación comienza y termina en la forma sistemática a la que nosotros hemos estado

acostumbrados: primaria, secundaria, universitaria o superior, y que ella se realiza solamente a través de los mecanismos institucionalmente aceptados. Se postula en el documento que la educación es un proceso que no tiene término, y que no actúa sólo a través de las escuelas, sino a través de todas las instituciones sociales. El informe recuerda a Platón cuando expresa que "la ciudad es la verdadera maestra", ciudad entendida como un conjunto de instituciones y círculo en los cuales el hombre se mueve en la vida colectiva.

EL GASTO EDUCACIONAL

Ya se ha hecho referencia al gran crecimiento del gasto público en materia educacional en el mundo. El informe sostiene que no todos estos recursos deben salir necesariamente en forma directa del presupuesto fiscal; hay muchas otras formas en las cuales la movilización de los aportes colectivos puede dar respuestas de carácter educacional. El informe trata el concepto del "gasto educacional" en forma mucho más amplia que lo habitual, es decir no lo considera sólo como una parte del gasto fiscal.

Hay también un análisis muy interesante acerca de la necesidad de la relación "costo-beneficio" en materia educacional, subrayándose que no basta la inversión si no va acompañada de un resultado que justifique este sacrificio colectivo; de ahí que insistamos en el concepto de "planificación educacional" que tanta fuerza ha tomado en el último decenio.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Otro aspecto del informe tiene relación con la ayuda internacional, subrayando que ella comienza en forma relativamente reducida, a través de lo que se conoce como la "cooperación intelectual", que ha tenido su mejor expresión, en los últimos decenios, en la UNESCO, y también en la ayuda que en el plano técnico e intelectual han prestado los países desarrollados a los países menos desarrollados. Recientemente surgen los financiamientos para el desarrollo educacional, por parte de organismos internacionales.

Sin embargo, no todo es positivo para evaluar la cooperación de los países más avanzados con los menos avanzados. Surgió la crítica propia del Tercer Mundo hacia los países desarrollados y las ex metrópolis, especialmente por parte de los países africanos, en el

sentido de que la importación de pedagogías o sistemas educacionales ingleses o franceses habían contribuido a deformar sus propios valores culturales: es decir, que en lugar de haber sido un factor de liberación o de afirmación nacional cuando estos países se hubieron independizado, habían contribuido a crear un vínculo de dependencia.

Un punto de discusión dramático fue la defensa de algunos de los representantes de los países africanos de sus lenguas nativas. Naturalmente, los europeos sostienen que si no fuera por el francés o el inglés esos países no tendrían medios de comunicación ni internos ni externos.

Nos correspondió visitar algunos países del Lejano y del Medio Oriente, donde sostuvimos reuniones con rectores de universidades y ministros de Educación, especialmente de los países árabes. El mundo árabe ha ido afirmando una concepción de tipo cultural propia, sin perjuicio de haberse abierto, en muchos aspectos científicos y tecnológicos, al mundo contemporáneo. Tal vez este equilibrio se ha logrado gracias a que el Islam es una concepción no sólo religiosa, sino también filosófica, sociológica e histórica de carácter definido, que ha logrado producir una conservación de los valores autóctonos, en todo caso más que en otras zonas del mundo subdesarrollado.

Respecto al financiamiento internacional, tuvimos la gran satisfacción personal de presenciar el reconocimiento que se hizo a la labor del Banco Interamericano de Desarrollo, que fue el primer organismo de financiamiento internacional que comenzó a cooperar en el difícil y complejo campo del financiamiento de la educación, especialmente de la educación universitaria.

En cuanto a recomendaciones concretas, se habló primero de crear un "fondo especial" para el desarrollo educativo, de gran envergadura, de miles de millones de dólares. Naturalmente, quienes habíamos estado trabajando en el campo del financiamiento internacional pusimos, al respecto, una nota de cautela frente a la astringencia global en materia de flujos financieros internacionales.

Planteamos como alternativa un programa específico de cooperación internacional para "innovaciones tecnológicas", porque al tratarse el problema de la educación permanente como aspiración colectiva, se consideró que no todo el peso podía colocarse sobre las escuelas y métodos tradicionales. Los recursos y el tiempo no iban a dar la oportunidad de llenar los inmensos vacíos del actual sistema educacional del Tercer Mundo. La respuesta fue que, como el desafío para la educación en el Tercer Mundo lo crea, en gran parte, la revolución demográfica y la propia ciencia y tecnología, se debían diseñar líneas y métodos para que esta educación permanente tuviera

ra un gran soporte en los modernos sistemas audiovisuales y de intercomunicaciones.

En ese contexto, propusimos en la parte final del informe un programa de innovaciones tecnológicas de carácter internacional que esté abierto para todos aquellos países afectados en estos momentos por el desafío de la educación y que no tengan los medios, o las técnicas, o los recursos para responder a ello.

PROYECCIONES DEL INFORME

Tal como dice el director general de la UNESCO, se vislumbran tres líneas de acción:

1º El informe ayudará a crear una *conciencia* no sólo entre los expertos o entre quienes se dedican al problema educacional, sino en general en todas las opiniones públicas que quieren una definición más clara, internacional, regional y nacional en torno de esta pregunta: ¿hacia dónde va el hombre como ser educacional? Naturalmente, esta toma de conciencia tendrá diversas formas en función de los gobiernos, las organizaciones internacionales, las universidades y todos los grupos que quieran usar el material elaborado por la Comisión.

2º La segunda línea que visualiza el director general de la UNESCO es que el informe ayude a los países en vías de desarrollo a formular *programas* de largo plazo, y especialmente acciones concretas de mediano y corto plazo.

3º Por último, el informe ayuda a dar nuevas perspectivas de la cooperación internacional, ya sea financiera o por la vía de las innovaciones tecnológicas.

Más allá de las conclusiones mencionadas, vemos que América Latina, en los próximos años, seguirá adelante con sus vitales procesos de “cambios educativos” en el escenario de los diferentes países. Sin embargo, la interacción de experiencias y el trabajo conjunto ya efectuado a nivel de algunas organizaciones internacionales, particularmente la UNESCO, permiten entrever líneas efectivas en una acción conjunta cuyo resultado —creemos— será fortalecer los términos globales del proceso integracionista.