MAYO 1983 - 6 francos franceses (España : 135 pesetas)

El Correo de la unesco

EDUCACION



Las perspectivas

La hora de los pueblos



Foto © Fotojronica Tass, Moscú

13 Unión Soviética **La escuela y la vida**

Fortalecer las relaciones entre la enseñanza y el mundo del trabajo ha sido una de las preocupaciones fundamentales de los educadores en estos últimos años. Gracias a esa relación estrecha los jóvenes pueden incorporarse más fácilmente a la vida activa, contribuyendo así al desarrollo económico del país. Una de las ventajas de este tipo de enseñanza es la revalorización del trabajo manual que frecuentemente atrae poco a los jóvenes. En la foto, dos alumnos en el taller de una escuela de la URSS, país que cuenta con más de 2 000 centros de enseñanza técnica.

El Correo de la unesco

Una ventana abierta al mundo

MAYO 1983 AÑO XXXVI

Publicado en 26 idiomas

Español	Tamul	Coreano
Inglés	Hebreo	Swahili
Francés	Persa	Croata-servio
Ruso	Portugués	Esloveno
Alemán	Neerlandés	Macedonio
Arabe	Turco	Servio-croata
Japonés	Urdu	Chino
Italiano	Catalán	Búlgaro
Hindi	Malayo	

Se publica también trimestralmente en braille, en español, inglés, francés y coreano.

Publicación mensual de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)
Tarifas de suscripción:
un año : 58 francos (España : 1.350 pesetas)
Tapas para 11 números : 46 francos.

Jefe de redacción :
Edouard Glissant

ISSN 0304 - 3118
N° 5 - 1983 - OPI - 83-3 - 398S

páginas

4 **EDUCACION PARA TODOS**
por Amadou-Mahtar M'Bow

5 **EN LA PERSPECTIVA DEL AÑO 2000**
por Sema Tanguiane

9 **EL ANALFABETISMO, UN ENEMIGO DIFICIL DE VENCER**
por Lê Thành Khôi

13 **HITOS EN UN LARGO CAMINO**
por Torsten Husén

20 **ELLOS REVOLUCIONARON LA EDUCACION**
por Hermann Röhrs

24 **LA EDUCACION RURAL Y SUS ARDUOS PROBLEMAS**
por H. Lailaba Maiga

31 **COMPUTADORAS EN LAS AULAS**
por Michel Souchon

34 **LATITUDES Y LONGITUDES**

2 **LA HORA DE LOS PUEBLOS**
URSS: La escuela y la vida

Este número

LA educación constituye una de las preocupaciones fundamentales de la Unesco. Si sólo le dedicáramos un número de *El Correo* amputaríamos algunos de sus aspectos. De ahí que hayamos preferido destinar a ese tema dos números especiales que aparecerán con dos meses de intervalo.

El presente número de *El Correo de la Unesco* versa sobre las perspectivas actuales de la educación. Dos textos de introducción —el del señor Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la Unesco, y el del Subdirector General para la Educación, señor Sema Tanguiane— ponen de relieve la importancia de algunas grandes orientaciones decisivas para los años próximos. Parecía también necesario recordar los orígenes históricos de esas orientaciones y analizar el camino recorrido, evocando para ello el pensamiento y la acción de algunos grandes pedagogos, como hacen en sus artículos Torsten Husén y Hermann Röhrs.

A pesar de los esfuerzos desplegados en los últimos años el analfabetismo sigue siendo uno de los azotes sociales más graves de nuestro tiempo, que plantea a la comunidad internacional un desafío que la Unesco acepta resueltamente. En sus artículos sobre la alfabetización y la educación en el medio rural, Lê Thành Khôi y Hamidou Lailaba Maiga, respectivamente, evalúan y analizan los requisitos para el progreso en esos campos de acción. Por su parte, Michel Souchon nos muestra cómo la informática y las comunicaciones de masas, correctamente utilizadas, podrían ayudar a los responsables de la educación de diversos niveles y de diferentes países a alcanzar objetivos que son tan ambiciosos como legítimos.

Corresponderá al número de agosto de *El Correo de la Unesco* abordar las cuestiones relativas a las estrategias de la política de educación. Sus artículos incluirán enfoques fecundos y prometedores de los problemas actuales de la educación tales como la educación permanente, la enseñanza de las ciencias, las escuelas coránicas, la educación de las mujeres, la escuela en el campo y la educación estética, sin olvidar la educación para la paz y la educación de los deficientes.

Confiamos en que las reflexiones e informaciones contenidas en estos dos números de *El Correo de la Unesco* ayuden a nuestros lectores a discernir mejor cuáles son las vías que han de permitir que la educación proporcione a los hombres conocimientos que se distribuyan de manera más equitativa y que les permitan ampliar su comprensión del mundo.

Nuestra portada: una escuela primaria de la ciudad de Simla, en el norte de la India. Foto © Claude Sauvageot, París.

EDUCACION PARA TODOS

LA educación cumple una función doble: de reproducción y de innovación. Se encarga de transmitir el conjunto de los conocimientos, experiencias y valores de cada sociedad y sirve a la vez al desarrollo de las aptitudes individuales y colectivas indispensables para la prosecución del progreso. Aspira de este modo a favorecer la renovación de la sociedad, respetando los rasgos que conforman su genio íntimo.

Por otra parte, la educación está llamada en nuestros días a responder a dos desafíos fundamentales que ante ella plantean las realidades de la época: por un lado, abrirse a la dimensión mundial de los problemas de hoy, cuya complejidad aumenta sin cesar y, por otro, democratizarse para responder mejor a las necesidades y a las aspiraciones de los individuos en todas las épocas de su vida.

El devenir propio de toda comunidad ha de insertarse desde ahora en un espacio planetario. Las influencias recíprocas se multiplican, acentuando la interdependencia de nuestros destinos, la penetración mutua de nuestras culturas, el carácter pluridimensional de nuestros problemas. Doquier se impone la necesidad de adaptarse al progreso de la ciencia y de la técnica modernas, aplicándolas en esferas cada vez más diversas, controlando mejor sus efectos sobre el hombre y la naturaleza. La educación debe ser capaz de integrar progresivamente estos aspectos decisivos de la realidad contemporánea.

Le corresponde también responder a una realidad crucial de nuestro tiempo: el reconocimiento universal de la dignidad igual de todos los seres humanos, cualesquiera que sean su condición social y su origen y, en consecuencia, el reconocimiento de su derecho absoluto a gozar de los beneficios de la educación.

Educación para todos significa pues, antes que nada, ofrecer a cada persona acceso a la educación. De ahí la importancia prioritaria de la universalización de la enseñanza primaria y de la lucha contra el analfabetismo.

La escolarización de los niños y adolescentes debe ir necesariamente acompañada de un proceso de educación permanente que permita a los adultos, en las diversas etapas de su vida, perfeccionarse y actualizar su formación profesional, permitiéndoles un constante enriquecimiento en todos los dominios del conocimiento y de la práctica, lo que ha de beneficiar especialmente a las personas de la tercera edad, a los deficientes y a los trabajadores menos favorecidos.

Se trata, además, de hacer realidad la igualdad de posibilidades para las muchachas y las mujeres y de ampliar los servicios que en materia de educación se ofrecen a los habitantes de las zonas rurales, que se hallan en situación muy desfavorecida en comparación con los de las ciudades. En efecto, en el campo reside la inmensa mayoría de los 824 millones de adultos analfabetos y de los 121 millones de niños en edad escolar que en el mundo no pueden asistir a la escuela.

La educación para todos es, en último término, una oportunidad que a cada cual se ofrece de tener éxito no sólo dentro del sistema educativo sino en el seno de la sociedad, constituyendo, de esta manera, una posibilidad real de promoción profesional y social.

De conformidad con las disposiciones de su Constitución, que la insta a "fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos", la Unesco se enorgullece especialmente de haber contribuido en el mundo entero a abrir las múltiples vías por las cuales la educación ha comenzado a ponerse al servicio de todos. Las actividades que al respecto lleva a cabo la Organización tienen como denominador común la democratización y ésta, desde ahora, es objeto de un programa coherente en el marco del segundo Plan a Plazo Medio (1984-1989).

Quisiéramos que el presente número de El Correo de la Unesco permitiera al público de los diversos países tener una visión general de los esfuerzos que en esta esfera desarrolla la Organización, contribuyendo a fortalecer los ideales de justicia, paz y progreso individual y colectivo que constituyen el objetivo y la práctica de toda educación.

AMADOU-MAHTAR M'BOW
Director General de la Unesco



Foto Sven Gillsater © Bern, París

El desarrollo de la enseñanza primaria es condición previa para la erradicación total del analfabetismo. En nuestros días, 121 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no concurren a ella. Esta situación ha movido a la Unesco a inscribir el desarrollo y la renovación de la enseñanza primaria entre las grandes prioridades de su acción en los próximos diez años. Arriba, alumnos de la escuela de una misión en el Estado de Queensland, en el noreste de Australia.

En la perspectiva del año 2000

por Sema Tanguiane

LA educación —que en su concepción, sus objetivos y sus orientaciones está determinada por la sociedad pero que, recíprocamente, ejerce una gran influenca sobre la evolución de ésta— debe prepararse para la inminente evolución de los próximos decenios.

Aunque prudente y sin pretensiones normativas, toda reflexión sobre el desarrollo futuro de la educación debe considerar las tendencias y los problemas observados y tratar de identificar aquellos factores susceptibles de influir en la evolución de la educación.

En los últimos decenios se ha observado una expansión considerable de la matrícula con un ritmo particularmente rápido en los niveles de la enseñanza secundaria y superior, habiendo aumentado también el número de profesores. Pero se observa asimismo que aproximadamente 121 millones de niños en edad escolar no están escolarizados y que numerosos países no han podido alcanzar el objetivo de escolarización primaria universal fijado para 1980 por las diversas conferencias regionales intergubernamentales sobre la educación celebradas a comienzos de la década de 1960. Queda así patente, en toda su amplitud, el problema persistente del analfabetismo. Setecientos millones de analfabetos adultos en 1950, 758 millones en 1970, 824 millones en 1980; si las tendencias actuales se mantienen, el número de analfabetos amenaza con exceder de 900 millones antes de fines de siglo. Este problema, uno de los más dramáticos, se plantea simultáneamente a los educadores y a los responsables políti-

SEMA TANGUIANE *es Subdirector General para le Educación de la Unesco. Antes de incorporarse a la Organización en 1975 era investigador de la Academia de Ciencias de la URSS.*

cos de los Estados y concierne a toda la comunidad mundial. Por su importancia y por la necesidad de encontrarle solución antes de que finalice el siglo XX, ha merecido la atención de todas las conferencias regionales de ministros de educación organizadas por la Unesco, y de la 21ª. reunión de la Conferencia General de la Organización. En este sentido, cabe señalar que la Conferencia General aprobó la estrategia que tiende a dar solución a este problema tanto a través de un esfuerzo acrecentado de escolarización de los niños, para liquidarlo en su fuente, como por medio de la alfabetización de adultos.

La democratización de la educación, consecuencia del derecho a la educación concebido como uno de los derechos humanos, es indispensable para el progreso de la sociedad y el desarrollo del individuo. Se trata no sólo de eliminar las disparidades en el plano cuantitativo y de corregir las desigualdades cualitativas, sino también de asegurar a todos una educación que corresponda a su función esencial, aportando a todos un cuerpo común de cononcimientos, de aptitudes y de competencias que, además, respondan a las necesidades de los individuos y de los diferentes grupos.

Esta necesidad de responder a aspiraciones y a deseos diversos desemboca además en un segundo problema: el de la pertinencia de la educación y de su adecuación a las diferentes funciones que le corresponden. Ella debe contribuir así al desarrollo completo y armonioso de la personalidad humana, a la preparación de los individuos para las responsabilidades que deberán asumir en su sociedad y para su plena participación en la vida económica, social, cultural y cívica. También debe considerar los cambios cada vez más rápidos de la sociedad y contribuir eficazmente al progreso.

El desarrollo de la educación no se produce en el aislamiento. En él influyen, a menudo de manera decisiva, fenómenos, procesos y factores que caracterizan a las sociedades, su evolución y las mutaciones que en ella se originan. Entre otros pueden citarse la demografía, la economía, la ciencia y la tecnología, el medio ambiente, los factores sociales, culturales y las relaciones internacionales.

La aceleración del progreso científico y técnico y la creciente aspiración de todas las categorías sociales a una participación activa en la vida económica, cultural y política exigen imperativamente la democratización de la educación. Esta democratización resulta indispensable para garantizar a todos el pleno ejercicio del derecho a la educación y preparar así a los individuos a tomar parte en los cambios de una sociedad cada vez más compleja, y para asegurar la valoración, en beneficio de ésta, del potencial de inteligencia, de talentos y de energía.

Puede por tanto esperarse que en numerosos países se ejerza una presión creciente con miras a una democratización real y a una igualación de las oportunidades en materia de educación, sobre todo en favor de los trabajadores y de las categorías más desfavorecidas tanto en la ciudad como en el campo. En esta perspectiva, puede pensarse que, allí donde existe el problema del analfabetismo generalizado, irá acentuándose el esfuerzo tendiente a eliminarlo mediante la extensión de la escolarización infantil y la intensificación de los programas de alfabetización de adultos.

La evolución socioeconómica y la rapidez del progreso tecnológico exigen una creciente movilidad profesional y social. Esta exigencia se manifiesta no sólo en los países desarrollados, sino también en los países en desarrollo, y está llamada indudablemente a influir en las políticas de educación y en la determinación del nivel inicial de instrucción previo a la entrada en la vida activa, como también en la naturaleza de la educación, que deberá ser polivalente y cuyos contenidos deberán redefinirse profundamente y con frecuencia. En este punto adquiere todo su significado la relación entre la educación y el mundo del trabajo y, sobre todo, la introducción del trabajo productivo en el proceso educativo en cuanto que elemento de la cultura general de nuestro tiempo y factor capital de preparación a la vida activa y a la movilidad. Asimismo puede esperarse que esta tendencia exija poner en práctica, en una escala cada vez mayor, la educación permanente.

La función creciente de la ciencia y de la técnica en el desarrollo de las sociedades es otro factor llamado a influir indudablemente en las políticas de educación y en la evolución de los sistemas educativos en todos sus niveles. Estos sistemas deberán muy probablemente atribuir una prioridad mayor a la formación del personal de los niveles superior e intermedio y también a la iniciación de las masas, a través de la enseñanza general, en la ciencia y en la tecnología. Habrá que estimular, así, la receptividad necesaria para comprender la función de la ciencia y de la tecnología y de sus aplicaciones con vistas a preparar a los hombres a vivir y a actuar en sociedades donde las técnicas más avanzadas penetran aún más en los diversos aspectos de la vida profesional y cotidiana, para hacer de ellas un elemento orgánico de la cultura nacional de cada pueblo.

En numerosos países la tendencia a conceder un lugar más importante a los problemas de la cultura se manifestará mucho más, probablemente, en las políti-



Foto Unesco-Ministerio de Educacion de Nicaragua

Una misión importante de la Unesco para el período 1984-1989 es "contribuir a crear las condiciones de mayor participación de las personas y de los grupos en la vida de las sociedades a las que pertenecen y en la de la comunidad mundial". La persistencia del analfabetismo —cuya erradicación es uno de los objetivos principales de la Unesco— constituye grave obstáculo para esa participación. A la derecha: la campaña nacional de alfabetización que se iniciara en Nicaragua en 1980 ha permitido reducir el índice de analfabetismo en ese país de 50% a 13% (veáse *El Correo de la Unesco* de junio de 1980).



Foto © Claude Sauvageot, París

La búsqueda de nuevos métodos ha caracterizado en los últimos años al mundo de la educación. Ello se manifiesta en la redefinición de contenidos, las reformas de estructuras, la creación de escuelas experimentales como la que vemos arriba, en los Estados Unidos. Todas estas iniciativas persiguen el pleno desarrollo de cada individuo y su adecuada integración en la sociedad.

¿A qué usar papel si se puede escribir sobre... el lomo de un animal? Las personas ávidas de conocimientos aprovechan cualquier superficie para practicar la escritura, como el joven vietnamita de la fotografía inferior. El objetivo de la democratización de la educación se desprende de la concepción que considera el derecho a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales. La democratización de la educación tiende a garantizar "las mismas oportunidades para todos" ofreciendo "las mejores posibilidades a cada uno".



Foto © Thomas Billhardt, Berlín, RDA

cas de desarrollo que en las políticas educativas de los decenios precedentes. Al mismo tiempo, la intensificación y la diversificación de la acción cultural, así como el desarrollo de formas extraescolares de educación tanto de niños como de adultos, indican un acercamiento entre acción educativa y acción cultural. Es de esperar que esta tendencia se acentúe y que exija una coordinación cada vez más estrecha de las políticas de educación y de las políticas culturales, con los consiguientes resultados para la planificación y la organización de sistemas educativos que integren, en una concepción global coherente, educación escolar y educación extraescolar.

La reflexión sobre el desarrollo futuro de la educación no puede ignorar la incidencia que en ella tienen el desarrollo espectacular de los medios de comunicación y su inserción creciente en la sociedad. Contrariamente a lo que algunos puedan pensar, no ha de reducirse por ello la función de la educación. Incluso cabe esperar que se acreciente. Pero parece evidente que los sistemas educativos deberán tener cada vez más en cuenta este fenómeno y definirse claramente frente a su desarrollo, que al parecer nada detendrá. ¿De qué forma la educación puede valorar, utilizar y controlar los innumerables mensajes e informaciones emitidos por los medios de comunicación, imprimiéndoles un valor verdaderamente educativo? ¿Encontrará solución este problema en los decenios venideros?

Es evidente, finalmente, que las relaciones internacionales constituyen un marco más o menos favorable para el de-▶

sarrollo de la educación: influyen en el clima psicológico en el cual se dispensa la enseñanza así como en los recursos disponibles para su financiación, que variarán considerablemente según el mundo se encamine hacia el desarme o hacia la carrera de armamentos. Al mismo tiempo, resulta claro que la educación tiene como tarea promover el mejoramiento de las relaciones entre los pueblos, contribuyendo de este modo a desarrollar un espíritu de comprensión internacional y de paz y, por ende, al advenimiento de un nuevo orden económico internacional basado en la justicia y la solidaridad.

Como resultado de la imbricación cada vez más profunda de la educación con los otros elementos de la sociedad es cada vez mayor la dificultad para distinguir, dentro de los sistemas educativos, entre problemas internos y problemas externos. Uno de los desafíos del futuro inmediato consistirá en preservar la especificidad de la educación en cuanto proceso y ámbito propios, poniéndola cada vez más al servicio de la sociedad a la cual, por lo demás, sólo puede aportar toda su contribución cuando permanece fiel a su especificidad.

La democratización de la educación y su función al servicio de la comunidad nacional e internacional exigen y justifican a la vez una movilización de todos los recursos financieros, materiales y humanos disponibles y su utilización óptima: es indudable que se puede progresar en la forma de distribuir los medios, en la reducción de los costos unitarios y en el logro de nuevas fuentes de financiación. Pero esto no quiere decir que la educación no sea costosa o que puedan disminuirse los costos unitarios por debajo de ciertos límites sin disminuir la calidad.

En efecto, la democratización de la educación no puede concebirse solamente en términos de expansión cuantitativa, incluso si esta expansión sigue siendo más que nunca necesaria. La rápida expansión de la matrícula ha determinado a menudo un descenso del nivel cualitativo: nada comprometería tanto como ello la real igualdad de posibilidades de éxito, que es condición de una real democratización, y que exige una educación que contribuya eficazmente al desarrollo completo de cada uno y que sea capaz de compensar, en caso necesario, las desventajas físicas, sociales o culturales que afectan a algunos individuos o grupos desfavorecidos. Ahora bien, ciertas experiencias demuestran que es posible, simultáneamente, generalizar la educación y mejorar su calidad. A través de esta vía deben buscarse soluciones, sea cual fuere la evolución de la coyuntura económica y la importancia de los recursos financieros que los gobiernos destinen a la educación.

En función de las evoluciones previsibles convendrá igualmente determinar la articulación entre las tareas permanentes y las nuevas responsabilidades de la educación. Todos coinciden en reconocer que junto a las tareas permanentes debe prepararse a los jóvenes a vivir y a dirigir el cambio y a ayudar a los adultos a adaptarse a él. Todos piensan también que la educación, sin poder resolver por sí misma ni de modo determinante los grandes problemas del mundo contemporáneo, puede y debe contribuir a hacerlo. Todos consideran igualmente que la educación puede y debe aportar elementos de solución al mantenimiento y al fortalecimiento de la paz, en un mundo que vive bajo la amenaza permanente de una catástrofe nuclear. Todos están de acuerdo en estimar, y con razón, que la educación está llamada a aportar una contribución importante al desarrollo, a la reducción de las intolerables desigualdades entre los países y al establecimiento de un orden internacional basado en una mayor justicia y en el respeto del principio de la igualdad de derechos de los pueblos, debiendo contribuir también a la preservación de un medio ambiente que es patrimonio común de la humanidad.

Por no haber evolucionado tan rápidamente como su entorno social y tecnológico, la educación es a veces poco realista y puede originar reacciones de escepticismo y de rechazo por parte de los jóvenes. Muchos problemas habrá que resolver para asegurar la coherencia y la continuidad necesarias entre educación y sociedad, para lograr una mejor coordinación de las funciones de los diferentes agentes educativos: la escuela, la familia, el medio en que se desenvuelve el trabajo, las diversas entidades extraescolares que transmiten mensajes, conocimientos o información y que participan en la formación de aptitudes y competencias.

Uno de los progresos tecnológicos más importantes se observa en el ámbito de los medios que la radio y la televisión, la electrónica y la microinformática, ponen a disposición de la educación. Pero el desarrollo de lo que se llama a veces "educación paralela", que emite informaciones de valor muy desigual y en la que lo coyuntural y lo fortuito tienen a menudo más importancia que lo esencial y lo duradero, plantea también varios problemas sobre los caminos a explorar. Uno es el de las medidas necesarias para que la educación prepare al niño, al joven o al adulto para que pueda clasificar, interpretar y ordenar esas informaciones con vistas a transformarlas en conocimientos. El otro, abordado con menor frecuencia, es el de las incidencias del uso de ciertas tecnologías educativas en el desarrollo de la personalidad.

Estos problemas nuevos contribuyen a acentuar la actual evolución de la función de los educadores. La importancia y la complejidad de su formación inicial y continua, que todos coinciden en considerar como factores esenciales del progreso de la educación, se acrecentarán. No hay que olvidar que los educadores que se forman hoy día dispensarán su enseñanza a niños que sólo alcanzarán la vida adulta en el siglo próximo.

En toda reflexión internacional es importante diferenciar el tratamiento de los problemas según el grupo de países. Sin embargo, no debe perderse de vista que existe cierta continuidad en las preocupaciones de la comunidad internacional y que ésta es una razón más para explorar las posibilidades de la cooperación internacional con miras a favorecer el desarrollo de la educación y la búsqueda de soluciones a problemas comunes previsibles.

S. Tanguiane

"El analfabeto es un ciego: le esperan desgracias e infelicidad" proclamaba en la Unión Soviética este cartel de los años 20 (abajo a la derecha). En 1919 Lenin promulgó el decreto instituyendo para toda persona que tuviera entre 8 y 50 años el deber revolucionario de aprender a leer y escribir. Al lanzar en 1923 la campaña "Abajo el analfabetismo", la Unión Soviética se convirtió en una enorme escuela. El analfabetismo se redujo del 75% que alcanzaba en 1917 al 43% en 1926 y al 11% en 1939. La experiencia soviética ejerció influencia sobre todas las campañas posteriores de alfabetización. La leyenda del cartel del Ecuador que se observa a la derecha expresa la idea de que la educación permite al individuo desarrollarse plenamente a través de su participación en la sociedad. El educador brasileño Paulo Freire afirma que todos los hombres y mujeres, sepan o no leer y escribir, son creadores de cultura. Freire estima que aprender a leer y escribir es un acto político, un paso hacia la participación plena en la vida de la comunidad. Su método para la educación de adultos se basa en la creación de "círculos culturales" cuyos miembros son estimulados, con la ayuda de imágenes agrupadas en series de diez (una de esas imágenes se reproduce en el ángulo derecho), a que analicen la realidad cotidiana que les rodea a partir de "palabras claves" seleccionadas cuidadosamente. Esas palabras sirven de punto de partida para la discusión, en un proceso que Freire denomina "concientización". Una vez que han adquirido conciencia de su cultura y se sienten orgullosos de ella, los participantes cobran interés en aprender a leer y escribir.



Foto © Ministerio de Educación, Quito



Foto © Snark International, París



Foto © tomada del Libro de Paolo Freire *Educación como práctica de la libertad*

El analfabetismo, un enemigo difícil de vencer

por Lê Thành Khôi

EL número de analfabetos continúa aumentando en el mundo. De 700 millones en 1950, ha pasado a 758 millones en 1970 y a 824 millones en 1980. Si la progresión actual continúa, en 1990 habrá más de 900 millones de analfabetos (sin contar China, la República Popular de Corea ni Vietnam).

Por supuesto, el índice de analfabetismo disminuye. En 1950 era del 44% de la población adulta mayor de 15 años. En 1970 descendió al 32,4%, y en 1980 al 28,9%. El aumento del número de analfabetos refleja la conjunción de dos factores: el crecimiento demográfico y la insuficiente escolarización de los jóvenes, acompañada de una alta proporción de deserciones.

El analfabetismo es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres (34,7% contra 23% en 1980) y más en los medios rurales que en los urbanos (como promedio tres veces más). Incluso en los países industrializados se ha descubierto o redescubierto este fenómeno, no sólo entre los trabajadores inmigrantes, sino también en algunas capas sociales que leen o escriben escasamente y vuelven poco a poco al analfabetismo.

Ahora bien, no puede alcanzarse el desarrollo sin un cierto nivel de instrucción de los trabajadores. Algunos autores afirman que la alfabetización no es indispensable para el crecimiento,

---

LE THANH KHOI, *vietnamita, es profesor en La Sorbona (Universidad de París V). Ha sido consultor de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación (1971) e informante del grupo de expertos encargado de evaluar el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (1975). Ha realizado misiones en 32 países, habiendo publicado numerosas obras sobre educación y desarrollo, como* L'industrie de l'enseignement *(1967),* L'enseignement en Afrique tropicale *(1971),* L'éducation en milieu rural *(1974),* Jeunesse exploitée, jeunesse perdue? *(1978) y* L'éducation comparée *(1981).*

► aludiendo al hecho de que Inglaterra y Francia comenzaron su industrialización en los siglos XVIII-XIX con poblaciones iletradas. Esta opinión no corresponde exactamente a la realidad. La proporción de analfabetos en esos países no superaba el 60%; además, el nivel técnico era mucho más simple en esa época que en nuestros días y la industrialización se llevó a cabo en varios decenios. Aunque la observación histórica no permite concluir que la instrucción haya permitido la industrialización, al menos demuestra un paralelismo entre el crecimiento económico y la disminución del analfabetismo. Ningún país ha alcanzado el primero sin disminuir el segundo.

En el siglo XX el problema se plantea en términos nuevos, porque a la dimensión económica se suma la dimensión política. La alfabetización de la población adulta entra en el campo especulativo de la teoría y está estrechamente vinculada con el cambio social.

Con la revolución rusa de octubre de 1917, que iba a tener una resonancia mundial, aparece una primera concepción teórica. La lucha contra el analfabetismo era parte integrante de la revolución en todos los planos: político, social, económico y cultural. Alfabetizar a las masas era despertarlas a la conciencia política y movilizarlas para defender el nuevo régimen. De ahí que fuera una tarea incluso más importante que la educación de los niños, pues los adultos son a la vez ciudadanos, soldados, productores y padres. En diciembre de 1919 Lenin promulgó un decreto que establecía la obligación de toda persona de 8 a 50 años de aprender a leer y a escribir, sea en su lengua materna o en ruso, según su voluntad. En 1923 se creó una asociación voluntaria, llamada "Abajo el analfabetismo", que emprendió una gran campaña para recaudar los fondos necesarios y movilizar el personal de alfabetizadores: maestros, estudiantes, alumnos de las escuelas secundarias, empleados. El país se transformó en una inmensa escuela. Progresivamente se vinculó la alfabetización con la enseñanza de nociones técnicas y de agronomía con miras a elevar la productividad del trabajo. El índice de analfabetismo descendió del 75% en 1917 al 43% en 1926 y al 11% en 1939. Desde 1932, todas las nacionalidades poseen su escritura y pueden estudiar en su propia lengua.

Todas las revoluciones socialistas iban a inspirarse en ese ejemplo. Es así como en Vietnam, inmediatamente después de la revolución de agosto de 1945, Hô Chi Minh pidió a la población que se aprestara a realizar tres tareas fundamentales: vencer el hambre, la agresión extranjera y la ignorancia. Se trataba de tareas interdependientes, porque en la medida en que la nación era subdesarrollada e inculta, resultaba fácil presa del imperialismo; inversamente, el imperialismo perpetuaba el subdesarrollo y la incultura. El país no podía llevar a cabo su revolución económica y social sin promover la revolución cultural. La revolución nacional y social era el motor del desarrollo de la educación, que, a su vez, la fortalecía, ya que la educación aumentaba el nivel de conciencia política del pueblo y su participación en la revolución.

Los campesinos aprendieron a leer mediante las instrucciones y explicaciones políticas y militares. Cuando en 1953 se emprendió la reforma agraria, la alfabetización se vinculó con la lucha de clases en el campo. Se trataba de hacer comprender a los campesinos que la estructura socioeconómica era la causa de su miseria, y los beneficios que se obtendrían con el derrocamiento de los terratenientes. El analfabetismo fue eliminado en 1958 en las llanuras del norte, y tres años más tarde, en las zonas montañosas habitadas por las minorías, a la mayoría de las cuales la revolución había aportado la escritura.

También la campaña de alfabetización de Cuba, en 1960, fue concebida como un vasto movimiento revolucionario. Más de 700.000 analfabetos fueron alfabetizados en un año por 268.000 jóvenes voluntarios, trabajadores, estudiantes y maestros. Se utilizó un manual, *Alfabeticemos,* que contiene, tras una parte de orientación, una exposición de 24 temas que se refieren a la revolución, a la tierra, a la economía, al imperialismo, a la democracia, en relación con los del abecedario *Venceremos*: las 15 lecciones de éste tratan también de problemas relativos a la revolución y están ilustradas con fotografías que ayudan al analfabeto a captar el espíritu y el interés de las lecciones. La labor técnica de la alfabetización estuvo apoyada por un trabajo de propaganda en torno a tres objetivos principales: interesar a los analfabetos utilizando todos los recursos disponibles, tales como medios de comunicación de masa, fiestas, ma-



En la India la educación de adultos se orienta ante todo hacia los analfabetos de edades entre 15 y 35 años. La enseñanza comprende conocimientos básicos de lectura y escritura y su utilización en función de la práctica, así como la promoción de la conciencia social. Se han iniciado varios proyectos de alfabetización rural funcional financiados por el Gobierno central y administrados por las autoridades de los correspondientes Estados. En el Estado de Bihar se da prioridad a la educación de las mujeres, designándose precisamente a mujeres para dirigir los centros de educación para mujeres adultas. A la derecha, trabajadoras del Estado de Bihar, en las proximidades de la factoría siderúrgica de Tata, la mayor de la India.

Foto Unesco



En 1979 Etiopía inició una campaña en gran escala con el objetivo de eliminar el analfabetismo en 1987. En un período de tres años se abrieron 34.000 centros de alfabetización, 10 millones de personas aprendieron a leer y escribir y se imprimieron 20 millones de libros para la campaña. En reconocimiento por estos logros iniciales Etiopía recibió en 1980 el Premio de la Asociación Internacional de Lectura. Ante la necesidad de fondos adicionales, en junio de 1981 el Director General de la Unesco lanzó un llamamiento para que se proporcionara ayuda material y financiera al país con el fin de complementar los esfuerzos realizados por el propio país. A la izquierda, un curso de alfabetización de adultos en Etiopía.

Foto Dominique Roger, Unesco

nifestaciones, diplomas; crear un movimiento de opinión a fin de incitar al mayor número posible de personas a inscribirse como maestros voluntarios; y popularizar la orientación técnica de la campaña. No fueron solamente los analfabetos quienes se formaron políticamente aprendiendo a leer y a escribir; también se formaron los alfabetizadores: procedentes generalmente de la ciudad, aprendieron a conocer y a comprender mejor a los trabajadores y a los campesinos.

Numerosos gobiernos han querido inspirarse en estos ejemplos para emprender campañas masivas de alfabetización, pero en su gran mayoría han fracasado, pues en su caso faltó el factor político, o sea la revolución nacional y social, presente en las experiencias anteriores. Por tal razón surgió otra idea en el decenio de 1960: la de la "alfabetización funcional". Lanzada por la Unesco, fue adoptada por el Congreso Mundial sobre la Eliminación del Analfabetismo celebrado en Teherán en 1965 y puesta en práctica el año siguiente en forma de un "programa experimental mundial de alfabetización". El PEMA se llevó a cabo de 1966 a 1973 en unos veinte países con la asistencia del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), de la Unesco, de la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación), de la OIT (Oficina Internacional del Trabajo) y de la OMS (Organización Mundial de la Salud).

El objetivo era hacer de la alfabetización un componente de los proyectos de desarrollo (en realidad, éste iba a quedar generalmente reducido a su dimensión económica). Los corolarios de la "funcionalidad" de la alfabetización son los siguientes:

— *selectividad* de las acciones relativas a zonas de industrialización y de modernización agrícola y concernientes a los individuos más capaces de aprovecharlas y, por ende, más interesados;
— *intensidad* del aprendizaje de los conocimientos y de las actitudes que contribuyen al desarrollo;
— *adaptación* a las necesidades de cada proyecto, de cada categoría de trabajadores, lo que entraña una diversificación de los programas;
— *integración* de la enseñanza en la vida práctica, en las actividades profesionales de los trabajadores y en los problemas que encuentran frente a un cambio propuesto.

Para elaborar un programa de alfabetización funcional, se realiza un estudio previo del medio (agrícola e industrial) y de los individuos a fin de elaborar la lista de los conocimientos necesarios y de fijar el calendario de las actividades. Teóricamente se estimula a los analfabetos a ocuparse de cada uno de los problemas que se les plantean y a estudiarlos para resolverlos. Muy frecuentemente la solución les llega del exterior y la función del animador consiste simplemente en inducirles a reconocer lo bien fundado de esa solución y a aplicarla (trasplante del arroz, recolección del algodón, irrigación, lucha contra las enfermedades y los insectos, autogestión, comercialización, etc.).

Es durante el estudio del problema cuando se enseña a leer, a escribir y a contar a los trabajadores y cuando se procura desarrollar sus capacidades de razonamiento y de comprensión. La formación teórica (profesional, técnico-científica, socioeconómica, expresión oral y escrita) va acompañada de formación ▶

práctica en los lugares de trabajo. El aprendizaje sincronizado de la lectura y de la escritura tiende a desarrollar, desde el comienzo, la aptitud para percibir simultáneamente los símbolos y su significado, según el esquema de progresión: frase → palabra(s) → sílabas → letras → sílabas → palabra(s) → frase.

Junto a la alfabetización "revolucionaria" y a la alfabetización "funcional", cabe señalar una tercera corriente pedagógica: la alfabetización por "concientización", concebida por el educador brasileño Paulo Freire. Freire parte de una reflexión sobre la cultura que el hombre crea con su trabajo. Pero el hombre analfabeto está oprimido. Para que la educación sea liberación y no domesticación, es necesario que suscite en él una conciencia crítica frente a sus condiciones de vida. Debe, pues, hacerle descubrir, gracias a un método basado en el diálogo, que es sujeto y no objeto de la educación y que desempeña una función activa en su medio. El analfabeto experimenta por sí mismo la necesidad de aprender a leer y a escribir para actuar mejor y para cambiar la realidad. Entonces puede comenzar la alfabetización concebida como una autoformación que va de dentro a fuera, gracias al esfuerzo del propio analfabeto con la colaboración del educador: el contenido y el método se funden en un proceso único.

De ahí que el vocabulario que se enseña no sea elaborado en el exterior, sino que proviene del universo verbal del grupo al que se alfabetiza. Se escogen en él palabras "generadoras" en función de su valor sintáctico y semántico y de sus connotaciones socioculturales, como, por ejemplo, pueblo, tierra, casa, pobreza, trabajo, sequía, elección. Cada palabra está ilustrada con un cuadro que evoca la vida del grupo. El analfabeto aprende las sílabas y las familias de sonidos, compone otras palabras con las combinaciones de que dispone. En un mes y medio o dos meses está en condiciones de leer periódicos, de escribir cartas sencillas y de discutir sobre problemas de interés local y nacional.

¿Qué enseñanzas pueden extraerse de todas estas experiencias?

El factor esencial de éxito es la *motivación*. Esta puede ser política (la revolución nacional y social), ideológica (la concientización), económica (la alfabetización funcional). Pero sólo la revolución es capaz de suscitar un gran impulso multitudinario que permita erradicar el analfabetismo en un plazo más o menos breve. Los otros tipos de experiencias han logrado alfabetizar solamente a grupos limitados.

Pero la motivación no basta. La alfabetización requiere una buena *organización*, lo que no significa que todo deba depender del Estado. Por el contrario, es preferible que la propia población asuma la tarea organizándose con el mínimo de ayuda exterior. La postalfabetización es indispensable para evitar el analfabetismo regresivo: se necesitan periódicos, libros, bibliotecas y una presión social permanente: escolarización de los niños, desarrollo de cooperativas, etc.

El factor *lingüístico* desempeña un papel importante. Es evidente que la alfabetización en la lengua materna da resultados mejores que los que pueden obtenerse si se utiliza otra lengua: en algunos casos, la lengua hablada puede ser diferente de la lengua clásica (por ejemplo, el árabe dialectal y el árabe clásico), lo que es fuente de dificultades.

Para terminar, mencionemos el problema de la alfabetización de las *mujeres* que encuentra mayores obstáculos que la de los hombres.

Estos obstáculos pueden ser materiales: dificultades de transporte en las zonas rurales, peso de las ocupaciones familiares y domésticas a las cuales se añaden a menudo los trabajos en el campo. Pero esas trabas se originan sobre todo en la indiferencia o en la hostilidad de los hombres. En las regiones más tradicionales —en su mayoría rurales— muchos varones casados temen que los cursos de alfabetización constituyan para sus esposas una oportunidad de "encontrar a otros hombres", la puerta abierta a un nuevo "sentimiento de superioridad" e incluso a un rechazo de los trabajos manuales. En la India algunos grupos religiosos y ciertas castas se oponen a la alfabetización de las mujeres, y cuando se la lleva a cabo la deserción de las inscritas es considerable.

Ahora bien, el analfabetismo femenino constituye un freno al progreso. Sus consecuencias son familiares (dificultades para velar por la educación de los niños y para administrar el hogar); económicas (dificultades para encontrar un empleo o para conservarlo en las regiones urbanizadas; el desempleo femenino es aproximadamente dos veces mayor que el masculino); y sociales (escasa participación de las mujeres en los asuntos locales).

Además de transformar la imagen tradicional de la mujer en la mentalidad del hombre, hay que combatir la discriminación de hecho que subsiste en cuanto al acceso a la instrucción y al empleo: falta de personal docente femenino, indispensable en las zonas más tradicionalistas; falta de equipos y de medidas sociales que alivien a las mujeres de una parte de sus tareas familiares; desigualdad de remuneración y de promoción en un mismo tipo de trabajo, etc.

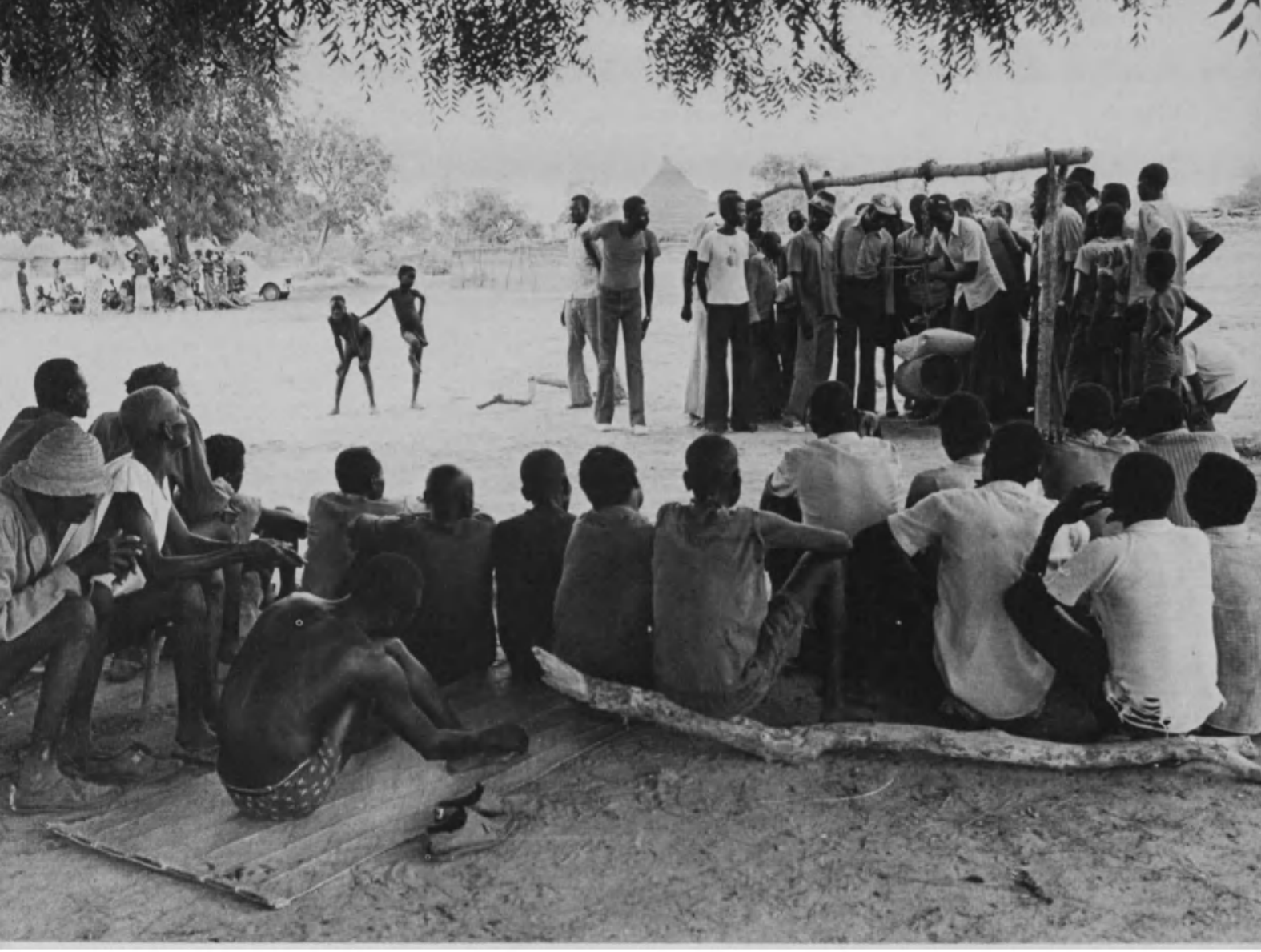
La promoción y la emancipación de la mujer suponen que reciba la misma educación que el hombre y no que se limite a prepararla para su función de ama de casa y de madre y para las ocupaciones llamadas "femeninas" que son siempre menos prestigiosas y están mal remuneradas (enseñanza, servicio social, funciones paramédicas, comercio minorista, alimentación, tejidos). En las regiones rurales, las necesidades de instrucción económica de la mujer no son diferentes de las del hombre. Conciernen a la agricultura, a la avicultura y la ganadería, a la explotación lechera, a la pesca, a la fabricación y reparación de redes, al hilado, al tejido, a la costura, al bordado y a otras técnicas artesanales capaces de aumentar los ingresos de la familia.

Lê Thành Khôi



Foto © José Mayans, París

La lucha contra el analfabetismo se realiza en Tailandia por vías menos directas. El Proyecto de Alfabetización Funcional y de Planeamiento de la Familia se propone, aplicando técnicas de discusión de grupo, contribuir a que los adultos se habitúen a pensar con espíritu crítico. Más que objetivo directo, el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye así el subproducto de un proceso. A la derecha, alumnos en una escuela de Bangkok.



Explicando el uso de una balanza de acero durante una sesión de alfabetización funcional en Gounou-Gaya, Chad. Los campesinos cultivadores de algodón necesitan aprender a pesar sus productos para la temporada de venta.

Foto Madeleine Caillard, Unesco

Hitos en un largo camino

por Torsten Husén

TORSTEN HUSEN, *sueco, dirige el Instituto de Educación Internacional de la Universidad de Estocolmo. Es miembro de la Academia Real de Ciencias de Suecia y fue presidente del Consejo de Administración del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, con sede en París, de 1970 a 1980. Es miembro de diversas instituciones, entre ellas el Comité de Educación y Vida Activa de la OCDE (Organización de Cooperación y de Desarrollo Económicos) y del Instituto Max Planck de Investigación Educativa. Es autor de unos cuarenta libros, habiendo publicado recientemente* The School in Question *(1979),* The futur of Formal Schooling *(1980) y* An Incurable Academic—An Autobiography *(1982).*

¿CUALES son los "hitos" o "revoluciones" de la historia de la educación? La respuesta dependerá de los criterios que aplique cada cual. En educación los cambios institucionales importantes no se producen de modo tan abrupto como en el ámbito social o político. Además, no siempre es fácil distinguir las "señales" permanentes de las modas pasajeras, como en el caso de las llamadas matemáticas modernas. Sólo el tiempo puede establecer la diferencia. Sin embargo, si miramos hacia atrás podemos ver que en la ▸

esfera de la educación han tenido lugar series de sucesos que en su conjunto constituyen cambios que por largo tiempo ejercieron gran influencia en la sociedad.

Así, puede afirmarse que desde hace siglo y medio cinco hitos jalonan la ruta de la enseñanza. El primero fue la introducción, a mediados del siglo XIX, de la escolarización primaria universal en el hemisferio Norte, cuando en varios países se aprobaron leyes que establecían la enseñanza obligatoria. Esto tuvo lugar principalmente entre 1815 y 1880. El segundo hito se refiere a la introducción gradual de una escuela básica común, a veces de enseñanza general, que reunía a alumnos de diferentes capas de la sociedad de una región o comunidad determinada. Esto ocurrió ya en el siglo XX, con la Unión Soviética y los Estados Unidos a la cabeza, seguidos por Europa Occidental, donde ha imperado un sistema más estratificado de clases, particularmente para el grupo de edad de 10 a 15 años. El tercer hito puede situarse después de 1960 y consiste en la "explosión de la matrícula" en todos los niveles, tanto en el mundo industrializado como en el no industrializado. El cuarto hito representa las campañas de alfabetización de masas en el Tercer Mundo y una nueva concepción de la educación de adultos denominada educación de toda la vida o permanente. Finalmente, un quinto hito o señal marca la entrada de las nuevas tecnologías en el escenario de la educación, después de 1960.

Ciertas fuerzas socioeconómicas, ideológicas y políticas determinaron la legislación relativa a la escolarización obligatoria (ya sea la asistencia obligatoria a la escuela o la obligación de la comunidad de crear escuelas). La industrialización y la consiguiente urbanización dieron lugar a algunos cambios en el papel de la familia. No cabe duda de que la necesidad de cuidar a los niños mientras los padres trabajaban en las fábricas fue un poderoso aliciente para la creación de escuelas. En varios países de Europa donde en los hogares se requería el trabajo infantil los niños asistían a la escuela sólo a tiempo parcial, mientras que en las zonas urbanas desde el comienzo asistieron a tiempo completo. Muchos campesinos acogieron sin entusiasmo alguno las disposiciones parlamentarias que les obligaban a enviar a sus hijos a la escuela.

Dos nuevas instituciones educativas nacieron en Inglaterra durante la primera mitad del siglo XIX: el sistema Bell-Lancaster de escolarización elemental (utilizando a los alumnos más avanzados como instructores) en escala masiva con un mínimo de profesores adultos, y las escuelas para niños de 2 a 7 años. Un especialista sueco en estadística social que viajó a Inglaterra a comienzos del decenio de 1830 para estudiar estas escuelas primarias anotó sus observaciones en un diario que tituló *Notas de un viaje a Inglaterra a fines del verano de 1834*. Esas escuelas de párvulos regidas por organizaciones filantrópicas cuidaban de los niños pequeños mientras sus padres se hallaban lejos trabajando. Allí se enseñaban ciertos conocimientos, en particular nociones de lectura y aritmética. Sin embargo, no era éste su principal propósito. En estas escuelas "los niños desde los dos años de edad aprenden a ser atentos, ordenados, obedientes, reflexivos y capaces de actividad independiente".

Cuando en el decenio de 1830 la ley prohibió o limitó el trabajo infantil en Gran Bretaña, surgió la preocupación por los niños de 7 a 12 años, planteándose también la necesidad de escolarizarlos.

La necesidad de cuidar de los niños en las zonas urbanas concernía a diferentes sectores: padres, dueños de empresas, etc. Pero sería error craso creer que tal fue la razón principal de la introducción de la escolarización primaria obligatoria. Las campañas por el sufragio universal, por una participación democrática en las decisiones en los niveles local y nacional y por una mayor igualdad de oportunidades en la vida desempeñaron también un papel importante.

Con los auspicios de la Unesco, durante el decenio que siguió a la Segunda Guerra Mundial la alfabetización de masas se convirtió en objetivo primordial en los países del Tercer Mundo. Pese a haberse proclamado el carácter prioritario de la educación primaria universal dentro de toda política educativa —por ejemplo en la reunión de Ministros de Educación de Africa, celebrada en Addis Abeba en 1960— lo más sobresaliente del esfuerzo educativo en los países en desarrollo han sido las campañas masivas de alfabetización. Con excepción de la Unión Soviética, estas campañas no tienen precedente histórico en Europa. Característica nueva de las mismas ha sido el esfuerzo por vincular la alfabetización con una formación profesional que permita mejorar la pésima situación económica de los campesinos más pobres. Pero, tal como ocurrió con los intentos para hacer universal la enseñanza primaria, la alfabetización se llevó a cabo con la sólida convicción de que el conocimiento de las primeras letras constituía la espina dorsal de una democracia activa en la que participarían los ciudadanos ilustrados.

La idea de crear en Europa y Estados Unidos una escuela única para los niños de diferente origen social remonta a la época en que los legisladores adoptaron el principio de la enseñanza primaria universal para "el pueblo". Es característico que la escuela primaria definida en diversos momentos por los legisladores en Europa occidental fuera conocida durante un siglo como "escuela del pueblo" (*Volksschule, folkskola).* Esa escuela correspondía a una sociedad altamente jerarquizada que, en la mayoría de los casos, consideraba normal la existencia de educación de diferentes clases para los niños de distintas categorías sociales. Un profesor sueco conservador, que enseñaba en un liceo clásico, presentó en una conferencia de maestros de 1881 un folleto titulado *¿Qué dirección debería tomar una reforma de nuestras escuelas?* Partía de la idea de que cada una de las tres clases sociales principales de la sociedad debía contar con el tipo de escuela correspondiente a sus "necesidades". La escuela primaria o general ("del pueblo") estaba destinada a las "clases trabajadoras y a las clases más bajas de artesanos". La escuela de humanidades era para las clases superiores. Lo que se necesitaba en ▶

En los países en desarrollo los recursos humanos se concentran principalmente en las zonas rurales en que impera el analfabetismo y donde las posibilidades de acceder a la educación son limitadas. Actualmente se realizan esfuerzos para ampliar las posibilidades de educación y estimular simultáneamente la integración de los niños al medio, a la vez que se incorpora el trabajo productivo a los planes de estudio. A la derecha, los alumnos aprenden a cultivar la tierra en el huerto de una escuela de Madagascar.

Foto Dure, Unesco

El 95% de la población de Alto Volta trabaja en el campo. Los planes del Gobierno para mejorar las condiciones de vida de la población incluyen la creación de centros sociales para la educación de las mujeres campesinas. A la derecha, una profesora de costura da clase en el centro de Koudieré. La tela de algodón para este curso corresponde, en parte, a una aportación de la Unesco.

Foto Banoun/Caracciolo, FAO, Roma ▶





tonces era un tercer tipo de escuela destinada a los niños de la clase media de artesanos especializados, comerciantes y agricultores. Las tres escuelas debían funcionar paralelamente, pero sin ningún nexo organizativo entre ellas. Dos años más tarde, Fridtjuv Berg, un joven maestro de escuela primaria que veinte años después llegaría a ser Ministro de Educación publicó un folleto titulado *La escuela primaria como escuela básica*, en el que preconizaba la creación de una escuela básica que reuniera a los niños de todas las clases sociales.

Uno de los principales problemas políticos que se discutieron en Europa en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial fue la opción entre una educación estratificada, social y académicamente selectiva y una enseñanza para todos. Esta última concepción comenzó a abrirse paso en el viejo continente poco después de 1960.

Las estadísticas del siglo XX sobre la matrícula en la educación secundaria y superior revelan ciertos aspectos dignos de atención. En el hemisferio Norte, pasados los años 50, la continuación de los estudios más allá del tiempo mínimo destinado a la enseñanza primaria obligatoria seguía siendo prerrogativa exclusiva de una pequeña minoría, pese a que unos pocos jóvenes bien dotados venidos de las clases modestas accedían a los cursos preparatorios de las grandes escuelas y a las universidades. Pero los países industrializados seguían siendo lo que los sociólogos llaman sociedades atributivas, donde la posición social está, en mayor o menor grado, determinada por el nacimiento.

A mediados del siglo XX las tendencias de la matrícula cambiaron drásticamente, tanto en los países industrializados como en los no industrializados. En ambos tipos de países se produjeron lo que a menudo se ha llamado "explosiones educativas". Desde comienzos del siglo, la matrícula en la enseñanza postprimaria creció linealmente en la mayoría de los países industrializados, como había ocurrido durante el siglo pasado con la educación primaria. Pero después de 1950 el incremento de la matrícula secundaria y superior en esos países ha sido, para expresarlo en términos matemáticos, exponencial. En algunos de ellos el número de estudiantes se duplicó o incluso se cuadruplicó, tanto en términos absolutos como relativos, en menos de diez años.

La igualdad de oportunidades se ha convertido en el principal objetivo de la política educativa en la mayoría de los países del mundo. Esta preocupación aumenta en la medida en que la educación regular tiende a ser cada vez más el principal criterio de selección para el empleo y en que los diplomas de estudio determinan cada vez más la posición social. El incremento de la matrícula ha conducido a un aumento, tanto en términos absolutos como relativos, del número de jóvenes provenientes de las clases modestas que logran acceso a la educación secundaria y superior. Parecería pues que el origen social desempeñara un papel menos importante en los resultados de los estudios en los países no industrializados que en los







La República Popular de Benin ha emprendido la creación de una "Escuela Nueva". Dentro de este sistema cada escuela es una unidad de producción que debe cubrir al menos el 20% de sus gastos de funcionamiento. Una de estas escuelas, ubicada en la pequeña ciudad de Comé, donde funciona un mercado, cuenta con la ayuda de la Unesco. La escuela tiene 60 maestros y unos 1.200 estudiantes y es dueña del terreno. Los alumnos cultivan más de 11 hectáreas, produciendo maíz, frijoles, algodón y frutas que venden a través de la cooperativa fundada por ellos.

Foto Unesco



La Brigada de Producción Agrícola de Shi-Ping, en la provincia de Shansi, es similar a muchas otras existentes en las comunas rurales. Los dirigentes de la comuna no sólo son responsables de la producción agrícola, sino también de coordinar las actividades en las esferas de la educación, la salud, el bienestar y la cultura. A la izquierda, miembros de la brigada trabajando en una plantación de mijo.

Foto F. Mattioli, FAO, Roma

industrializados. Esto ha contribuido grandemente a la expansión de la educación postprimaria en los países en desarrollo.

Muchos países en vías de desarrollo han conocido un aumento sin precedentes de la matrícula secundaria. Ello tiene consecuencias financieras graves para los países pobres que financian sus escuelas exclusivamente con fondos públicos y con una estructura de población en que predominan los jóvenes.

La estructura social de la matrícula tiende a equilibrarse más en los países altamente industrializados, los que a su vez han hecho de la educación regular un medio de movilidad social más poderoso aún. En otras palabras, la educación regular ha pasado a desempeñar un papel determinante dentro de una sociedad cada vez más "meritocrática". El intelectual con diploma equivale en la actualidad al aristócrata y al heredero de antaño. No debe extrañar pues que la educación regular sea considerada como una escala casi infinita por la que cada uno trata de subir lo más alto posible. Ninguno de los niveles del sistema constituye en sí un objetivo o un todo, sino simplemente un peldaño para acceder al nivel superior.

Los jóvenes comprenden perfectamente que los diplomas escolares no sólo son indispensables en sus carreras sino que constituyen también el primer criterio de selección para su ingreso en el mercado de trabajo. Ellos saben muy bien que el desempleo es mucho mayor entre los que sólo poseen un mínimo de educación que entre los que han seguido estudios superiores. Mucho se habla de los "instruidos desocupados", pero la verdad es que en todo el mundo son los que consiguen empleo con mayor facilidad. Las estadísticas muestran que entre ellos el índice de desocupación es mucho menor. Cuanto mayor es la instrucción regular recibida, mayores son las posibilidades de empleo.

Un cuarto hito en el camino de la evolución educativa actual —lo hemos dejado atrás recientemente sin prestarle mayor atención— es el enorme incremento de las distintas formas de educación para adultos y el gran aumento en varios países del número de adultos que "retornan a la escuela". Esta tendencia se abrió paso en los países industrializados en el decenio de 1970. La enseñanza regular secundaria y superior, que rara vez había contado con alumnos adultos que ya hubieran trabajado, conoció de pronto un incremento considerable de la matrícula de esos alumnos. Facilitó este proceso una legislación que autorizaba a los trabajadores a ausentarse momentáneamente del trabajo para completar su formación y que concedía estímulos financieros, por ejemplo exenciones tributarias.

El aumento de la participación de los adultos en la educación regular se limita a los países industrialmente más avanzados, donde la educación de adultos —hasta hace poco auspiciada por diferentes asociaciones populares— consistía principalmente en cursos nocturnos o en círculos de estudio. La educación se relaciona hoy íntimamente con la carrera del individuo en sociedades donde la estruc- ▶

▶ tura del empleo y las exigencias de rendimiento del trabajo cambian continuamente a medida que progresa la tecnología.

La educación regular ha sido siempre empresa difícil. La demanda insaciable de maestros, particularmente en los países en desarrollo, ha constituido un grave problema que ha frenado la expansión del sistema escolar. No debe pues extrañar que esos países cifren grandes esperanzas en la tecnología educativa. A comienzo de los años 60, los países en desarrollo creyeron que la radio y la televisión serían la solución para la escasez de maestros. En las zonas más ricas del mundo se estudiaron nuevas tecnologías como la enseñanza programada y las máquinas para enseñar. La enseñanza a distancia, especialmente por radio, tuvo un gran impacto en los países del Tercer Mundo que padecen la "tiranía de las distancias", pero también ha sido una valiosa ayuda en zonas de población dispersa, como es el caso de Australia. El invento del transistor en 1947 dio impulso decisivo a esta nueva tecnología que en pocos años revolucionó la electrónica y puso la pequeña radio portátil al alcance de todo el mundo.

El invento más reciente de la tecnología educativa y que puede llegar a revolucionar la educación, es la minicomputadora electrónica. Todos los inventos tecnológicos utilizados hasta ahora en educación tenían el "defecto" de ser medios de comunicación en una sola dirección. No se puede responder a un receptor de televisión ni a una máquina educativa. Pero la computadora permite al estudiante introducir información y dialogar con ella. Gracias a esta doble relación, programando la computadora y aprendiendo de ella, el estudiante goza de un amplio margen de creatividad que estimula su interés por aprender.

La instrucción por medio de computadoras fue prerrogativa de las sociedades opulentas que podían conectar los aparatos instalados en las escuelas o en las aulas con un enorme centro de computación dotado de compleja y costosa maquinaria. Pero a medida que las computadoras se han vuelto más pequeñas y menos costosas, han comenzado a estar al alcance de los países menos favorecidos. El tiempo dirá cuándo y en qué medida llegarán las minicomputadoras a estar al alcance de las posibilidades económicas de los estudiantes de los países más pobres. Pero observando cuán rápida e inesperadamente las calculadoras de bolsillo han irrumpido en la pedagogía hay razones para creer que ello ha de ocurrir relativamente pronto.

T. Husén





Cuba ha desarrollado en el campo una amplia red de escuelas secundarias, preuniversitarias, técnicas y profesionales. Los numerosos alumnos que concurren a ellas combinan los estudios teóricos con el trabajo práctico, teniendo además acceso a los más modernos métodos audiovisuales. Los estudiantes participan directamente en la preparación y transmisión de programas de radio. En la foto, estudiantes de la Isla de la Juventud en una plantación de cítricos.

Foto: Delegación Permanente de Cuba en la Unesco, París

Ellos revolucionaron la educación

por Hermann Röhrs

LAS dos figuras que iniciaron lo que podemos considerar ahora como una verdadera revolución en la pedagogía son Rousseau y Pestalozzi. Pese a todo lo que los separa, ambos aparecen no solamente muy cercanos entre sí sino además estrechamente vinculados por sus ideas. Ello se explica por el hecho de que uno y otro se inspiraron profundamente en la filosofía antigua, en particular en la idea platónica de la educación como base del Estado y en la moral estoica de Séneca y de Cicerón; mas esa afinidad se explica también por la influencia considerable que el pensamiento de Rousseau ejerció sobre el joven Pestalozzi.

La influencia de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) data de 1763 cuando Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), relacionado con el círculo de jóvenes estudiantes de las "Ligas Patrióticas", participaba en los debates sobre la reforma social. *Emilio* acababa de aparecer y las ideas de reforma de la sociedad por medio de la educación que en esa obra expresaba Rousseau suscitaron apasionadas discusiones. Recordando esa época Pestalozzi escribirá en *El canto del cisne* (1826): "Cuando apareció *Emilio,* ese libro de ensueño y tan alejado de las realidades prácticas, despertó el entusiasmo de mi alma soñadora que estaba igualmente alejada de ellas".

Lo esencial de las ideas de esas dos grandes figuras de la historia de la pedagogía puede resumirse en una frase: es gracias a la educación como el potencial humano se realiza en un contexto social dado. Por consiguiente, la educación del hombre sólo puede tener éxito si se orienta hacia la reforma de la sociedad. Tanto Rousseau como Pestalozzi están convencidos de que la educación debe considerarse en un contexto revolucionario como una verdadera oportunidad de renovación desde el punto de vista del progreso social.

El *Emilio* de Rousseau, publicado en 1761, sigue siendo el gran clásico de la utopía pedagógica. Reflexionando sobre el origen y las consecuencias del contrato social en sus dos *Discursos,* Rousseau había entrevisto la posibilidad de una reforma de la sociedad mediante la educación. Más que un "retorno a la naturaleza" se proponía encontrar una fórmula que permitiera fundar el progreso social en las virtudes del hombre natural.

Para Rousseau las condiciones ideales del aprendizaje de la vida son las de Robinson Crusoe en su isla: la confrontación con los mil problemas y exigencias de la vida cotidiana constituye una experiencia rica en enseñanzas. El estado de necesidad se percibe como una experiencia existencial en la que se adquieren los conocimientos de manera espontánea. Así Rousseau preconiza la recreación de esas condiciones "naturales" en la vida cotidiana del niño para colocarlo en una situación de aprendizaje a la que deberá hacer frente por sí mismo.

Esta idea fundamental que consiste en transponer la situación de Robinson Crusoe en el universo cotidiano del niño y en la escuela revolucionó la pedagogía. Por lo demás, se la encuentra también tanto



Foto © Roger Viollet, Paris

Las teorías pedagógicas del reformador suizo de la educación Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se basan en su concepción de la "autonomía moral" que garantice una relación armoniosa entre los deberes que el individuo tiene respecto de sí mismo y aquellos que tiene en relación con la sociedad. Pestalozzi fue también uno de los primeros en proponer una educación permanente.

HERMANN RÖHRS, *de la República Federal de Alemania, dirige el Departamento de Educación de la Universidad de Heidelberg y el Centro de Investigaciones sobre Educación que él mismo fundara. Es autor de numerosos libros de pedagogía, el último de los cuales, publicado en 1983, se titula* Die Reformpädagogik des Auslands *(La reforma pedagógica en el extranjero).*

en Pestalozzi como en Dewey, en Montessori y Makarenko como en Freinet.

Las ideas de Pestalozzi en materia de educación culminan con la noción de autonomía moral. El hombre adquiere esta autonomía en la medida en que, confrontado con el universo y sus contingencias, se ve obligado a definir sus propias leyes y a aplicarlas respetando siempre las exigencias de la comunidad.

Rousseau y Pestalozzi fueron los primeros en afirmar que la educación no es un fenómeno limitado en el espacio y en el tiempo sino el proceso de toda una vida por el cual el hombre cobra conciencia de sí mismo y luego de sus posibilidades en el seno de su universo.

El principal reformador occidental de la educación después de Rousseau y de Pestalozzi es John Dewey (1859-1952) que había profundizado en la filosofía de Kant antes de abordar el estudio de la obra de Rousseau. El aporte esencial de Dewey, o su "revolución copernicana" fue situar la educación en relación directa con las necesidades de la vida. Fue Dewey quien elaboró el concepto de una escuela concebida como una "comunidad embrionaria" donde el propio maestro participa en el proceso de desarrollo mediante sus preguntas y observaciones, extrayendo el significado pedagógico de lo que sucede en su clase.

Esta noción de vida comunitaria embrionaria permite comprender la acción recíproca entre la escuela y la vida y la prioridad atribuida a la educación cívica. La escuela debe concebirse como el lugar de aprendizaje de las virtudes sociales. Y en la medida en que cumpla esta función con un sentido crítico, podrá considerar la renovación de las estructuras sociales y comunitarias como una obligación casi permanente.

Cada modificación de la institución escolar obliga a reconsiderar también la función del maestro. Puesto que se rechaza cualquier discurso que vaya a interponerse entre el mundo real y el niño, el maestro no puede limitarse al papel estático de transmisor de conocimientos. Por ▶



Foto © Giraudon, Paris

Publicado en 1761, el *Emilio* de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) es el gran clásico de la utopía pedagógica. Al querer que el niño se desarrolle libre de la influencia corruptora del medio, más que un "retorno a la naturaleza", Rousseau plantea la búsqueda de una pedagogía en que los atributos del hombre natural sean la base del progreso social. Arriba: "La naturaleza desplegaba ante nuestros ojos toda su magnificencia" rezaba la cita que acompañaba esta ilustración de Moreau el Joven (1741-1814) para el *Emilio*.

el contrario, debe esforzarse por encontrar el sentido original de la función de mediador, que plantea y profundiza las preguntas pero participando él mismo en ese proceso. Esta manera de actuar recuerda inevitablemente el diálogo socrático, y no cabe duda de que Dewey, que conocía perfectamente las ideas de Platón, tuvo siempre presente ese modelo pedagógico. Este se basa en la noción de que es preciso aprender a aprender y de que el destino del hombre es dialogar durante toda su vida con su medio ambiente.

Sin embargo, ninguno de los grandes reformadores de la pedagogía concibió un sistema que tuviera un éxito mayor que el de Maria Montessori (1870-1952). En su condición de médico había podido observar el comportamiento de los niños retrasados. Su aporte decisivo, que iba a revolucionar la educación primaria, fue el descubrimiento de que existe un mundo propio de la infancia y que el desarrollo del niño obedece a leyes específicas. Esta comprobación iba a desembocar en la fundación de la casa infantil del barrio de San Lorenzo en Roma; allí, las actividades pedagógicas, centradas en los intereses y en las necesidades de los niños, se establecen con vistas a hacerles franquear las diferentes etapas de su desarrollo que un estudio profundizado permite descubrir tras la aparente espontaneidad de su comportamiento.

No es fácil advertir en qué medida Maria Montessori estuvo influida por Rousseau y sus teorías sobre el desarrollo natural del niño, en oposición al "dirigismo" embrollón e intempestivo de los adultos. Como quiera que sea, son numerosos los pasajes de su obra en los que Montessori encuentra acentos rousseaunianos para expresar el desconcierto del niño perdido en un mundo adulto que le excluye y le condena a un porvenir sin alma. Tampoco puede dudarse de que estuviera influida también por autoridades de la pedagogía tales como Dewey, Ferrière o Decroly. Por lo menos, son evidentes sus afinidades con este último, también médico, que fundó en 1907 en Bruselas su "Escuela para la vida por la vida", el mismo año en que Montessori fundaba su casa de niños. Y en el curso de un viaje a Estados Unidos, en 1912, pudo familiarizarse con los grandes principios de la pedagogía de Dewey, tanto más cuanto que había tenido como asistente a Helen Parkhurst, discípula de éste.

El principal aporte de Maria Montessori es haber aplicado a la pedagogía los principios fundamentales de las ciencias experimentales con la esperanza de dotar a esa disciplina de una base científica. Así se explica su afán de planificación rigurosa tanto de las situaciones como del material pedagógico, vinculada con una observación lo más precisa posible de los resultados obtenidos. Pero esta concepción del papel del educador como un observador distante y objetivo de la creatividad espontánea del niño está muy lejos de excluir un amor verdadero y sin límites por los niños. Ello explica cierta dicotomía que se advierte en su obra, en la medida en que buen número de sus reflexiones y de sus trabajos recuerdan más bien las reflexiones filosóficas de un Pestalozzi que la descripción clínica de la doctora Montessori. Ese lado doble de su naturaleza imprime frecuentemente a sus escritos su fuerza visionaria pero no los salva siempre de cierta ambigüedad.

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) iba a mostrarse más revolucionario que todos sus predecesores al elaborar una teoría de la educación de carácter resueltamente político, cuyo objetivo era favorecer la aparición de un nuevo ser humano: el ciudadano soviético. Su empresa se caracterizó por el hecho de inspirarse directamente en la experiencia de las colonias de trabajo; en este caso concreto, la teoría se conforma con esclarecer paso a paso una práctica existente de la que no puede ser separada.

Tal como Pestalozzi lo había hecho en su escuela de Stanz (Suiza), Makarenko reunió en torno suyo a algunos jóvenes sin familia a los que la Revolución había convertido en vagabundos y marginales. La experiencia del trabajo manual y de la vida en común le permitió reunir a esos jóvenes aislados en una colectividad que tenía su propia moral y su propia disciplina. La instalación de esa colectividad en un depósito abandonado, que iba a convertirse luego en la Colonia Gorki (en honor al gran escritor cuya biografía había impresionado fuertemente a Makarenko), le permitió imprimir a su acción un impulso nuevo y una "perspectiva".

La emulación que provocan los derechos y deberes impuestos por el medio constituye una ventaja pedagógica determinante en la educación de los jóvenes abandonados; pero la vida en un medio tan coherente y sensatamente reglamen-



Foto © Roger Viollet, París

Con los griegos de la Antigüedad, Rousseau pensaba que "la necesidad es la madre de todas las artes". Para él Robinson Crusoe en su isla desierta gozó de un medio ideal y de condiciones óptimas para aprender. Sólo enfrentado a las necesidades y venciendo el desafío que ellas implican podrá el niño adquirir conocimientos y lo hará con inventiva y espontaneidad. Arriba, ilustración de una de las primeras ediciones de *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.

tado corre el peligro de caer en una cierta monotonía. Makarenko trató de evitarla mediante su sistema pedagógico y ante todo gracias a lo que él llamaba las "perspectivas". De ahí que no vacilara en aceptar el ofrecimiento que se le hizo de crear un establecimiento para niños y adolescentes en el claustro de Kurjash cerca de Jarkov: se trataba de instalar a 280 huérfanos en talleres de trabajo vetustos y abandonados rodeados de terrenos baldíos. Cuando la Colonia Gorki hubo aceptado por unanimidad encargarse de esa misión, comenzó la empresa que Makarenko llama con cierto entusiasmo comunicativo la "conquista de Kurjash" al final de su *Poema pedagógico*.

Las concepciones pedagógicas de Célestin Freinet (1896-1966) no están menos enraizadas que las de Makarenko en las realidades concretas, pero tienen un alcance pedagógico y ambiciones mucho más limitados.

Freinet parte del análisis de las frustraciones que él mismo sufrió como maestro de escuela primaria. Atribuye un papel decisivo a la imprenta escolar, cuyo potencial pedagógico pudo apreciar en la escuela de Ovide Decroly (1871-1932) en Uccle (Bélgica). La experiencia de esta escuela, llamada "Escuela para la vida por la vida", le parecía a Freinet ejemplar a tal punto que se inspiró en ella cuando adoptó como divisa de sus propias concepciones pedagógicas "La escuela para la vida por el trabajo". Esta fórmula resume, por lo demás, tanto la práctica escolar de Freinet como su significación teórica que iban a ser expuestas en dos obras básicas: *La imprenta en la escuela* (1927) y la *La educación del trabajo* (1949). El encuentro con Adolphe Ferrière, iniciador de una versión afrancesada de la escuela del trabajo con su libro *La escuela activa,* iba a permitir a Freinet precisar sus concepciones relacionándolas con los métodos de la educación por el trabajo.

Por otra parte, las iniciativas de Freinet tendientes a reunir a los maestros en escala nacional e internacional en cooperativas de reflexión sobre el alcance de las reformas y el medio ambiente de trabajo escolar tuvieron una influencia decisiva. Así nacieron la "Cooperativa de enseñanza laica" y la "Correspondencia interescolar". Estos dos movimientos iban a fusionarse con la creación de "La escuela moderna francesa" que dispone de su propio órgano de información, *El educador,* y cuenta entre sus miembros con un número importante de educadores franceses y asociaciones docentes de otros países europeos.

La finalidad de esta cooperativa es imprimir a la vida de la escuela un contenido vital, para lo cual es decisiva la actividad autónoma de los alumnos. Se atribuye una función primordial a la prensa de imprimir, instrumento de progreso por el trabajo y al mismo tiempo medio de comunicación. En efecto, la imprenta escolar permite a los alumnos realizar por sí mismos algunos trabajos, esencialmente artículos, informes o noticias, que no son solamente tareas formadoras sino además ejercicios de comunicación con los demás. Ella permite asimismo imprimir periódicos o cartas destinados a los padres o a la colectividad e intercambiar informaciones concretas con otros establecimientos de enseñanza en el marco de la "correspondencia escolar". El trabajo en la escuela pierde así su carácter didáctico rígido para adoptar la forma de una actividad existencial.

De esta manera cada escolar, ya sea solo o en grupo, logra dirigir por sí mismo su programa de trabajo en casi todas las disciplinas. El material pedagógico se fabrica ya en la prensa de la escuela ya en la imprenta central del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna, en Cannes. Esta autonomía del alumno, confrontado con sus responsabilidades en el marco de una vida escolar directamente vinculada con la vida, se refleja igualmente en el carácter muy poco convencional de las relaciones entre el maestro y los alumnos, así como en la apreciación de los trabajos en los que el grupo participa activamente tanto en el plano de la elaboración como en el de la realización.

H. Röhrs



Foto IPS, Paris

El gran pedagogo estadounidense John Dewey (1859-1952) consideraba la escuela una "comunidad embrionaria". Habiendo adquirido en ella aptitudes sociales y sentido crítico, el joven será capaz de contribuir más tarde a la renovación de las estructuras de la sociedad y de la comunidad.



Foto Roger Viollet, Paris

La psiquiatra y educadora italiana Maria Montessori (1870-1852) fue la primera en observar la existencia de un universo propio del niño y en notar que el desarrollo del niño se rige por ciertas leyes. El método pedagógico que lleva su nombre concede especial importancia al desarrollo de la capacidad creativa del niño y de su confianza en sí mismo.

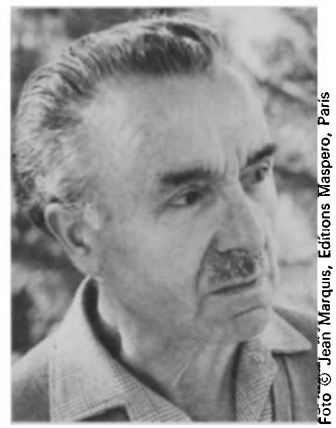


Foto © Jean Marquis, Editions Maspero, Paris

El educador francés Célestin Freinet (1896-1966) fue el iniciador del movimiento por la "nueva escuela" en Francia. La base de su método pedagógico consistía en permitir la libre expresión de los alumnos, despertando su interés a través de métodos activos. Freinet asignaba papel decisivo a una imprenta que funcionara en la escuela, como medio de desarrollo de los alumnos a través del trabajo.



Foto © Snark International, Paris

A comienzos de los años 20 el pedagogo soviético Anton Semionovich Makarenko (1888-1939) fundó la Colonia Gorki, donde reunió a niños huérfanos y vagabundos que después de la guerra recorrían en bandas los caminos. Su libro *Poema pedagógico* describe la apasionante vida de la colonia, donde los niños se incorporaban a una comunidad con normas y disciplina propias. En la foto de arriba aparecen, rodeados por los niños, Anton Makarenko, detrás y, sentado en primer plano, Máximo Gorki, cuyo nombre recibiera la colonia.



Foto © Cris Queiroz, París

Una Reunión Regional Intergubernamental celebrada en Quito, Ecuador, en 1981 trazó los tres grandes objetivos del Proyecto Pincipal de la Unesco de Educación en América Latina y el Caribe: lograr que en 1999 todos los niños en edad escolar hayan cursado como mínimo de 8 a 10 años de educación general; la erradicación completa del analfabetismo antes del final del siglo; el mejoramiento del rendimiento y de la calidad de los sistemas educativos a través de las reformas necesarias. Arriba, niños colombianos entregados al aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La educación rural y sus arduos problemas

por H. Lailaba Maiga

EL progreso social, económico y cultural no puede concebirse en nuestros días independientemente del desarrollo y dominio de los conocimientos y particularmente del conocimiento científico y tecnológico.

Mientras los países industrializados dispensan enseñanza primaria a casi la totalidad de la población en edad escolar y pueden declarar obligatoria la educación hasta la edad de 15 o 16 años, casi todos los países en desarrollo están todavía lejos de poder ofrecer la enseñanza primaria universal. En estos últimos las zonas rurales constituyen las áreas sociogeográficas donde se encuentran los índices más altos de analfabetismo. De ahí que al tratar de la educación en el campo

La experimentación y las reformas educativas son hoy más necesarias que nunca. En algunos países se realizan experiencias de enseñanza interdisciplinaria, de dinámica de grupos, de enseñanza a cargo de los propios estudiantes o de autogestión ejercida por los alumnos, como en la escuela de Barbiana en Italia. La finalidad de estos experimentos es que los niños "aprendan a aprender". A la derecha, escolares de Praga participan en un juego educativo al aire libre.



HAMIDOU LAILABA MAIGA, *de Níger, es profesor de la Universidad de Niamey y secretario general de la Asociación Africana de Psicología (AAP).*



Foto CREFAL, México

Arriba: este trabajador ecuatoriano se inicia en el camino de la lectura. Se cuenta entre los millones de seres humanos que en el mundo reclaman su derecho a la educación. En 1963 la Unesco creó el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación con el objeto de ayudar a los Estados Miembros a dar satisfacción a esta demanda explosiva. El Instituto constituye un centro de formación superior y de investigación en la esfera de la educación superior.



Foto © J. L. Nou, París

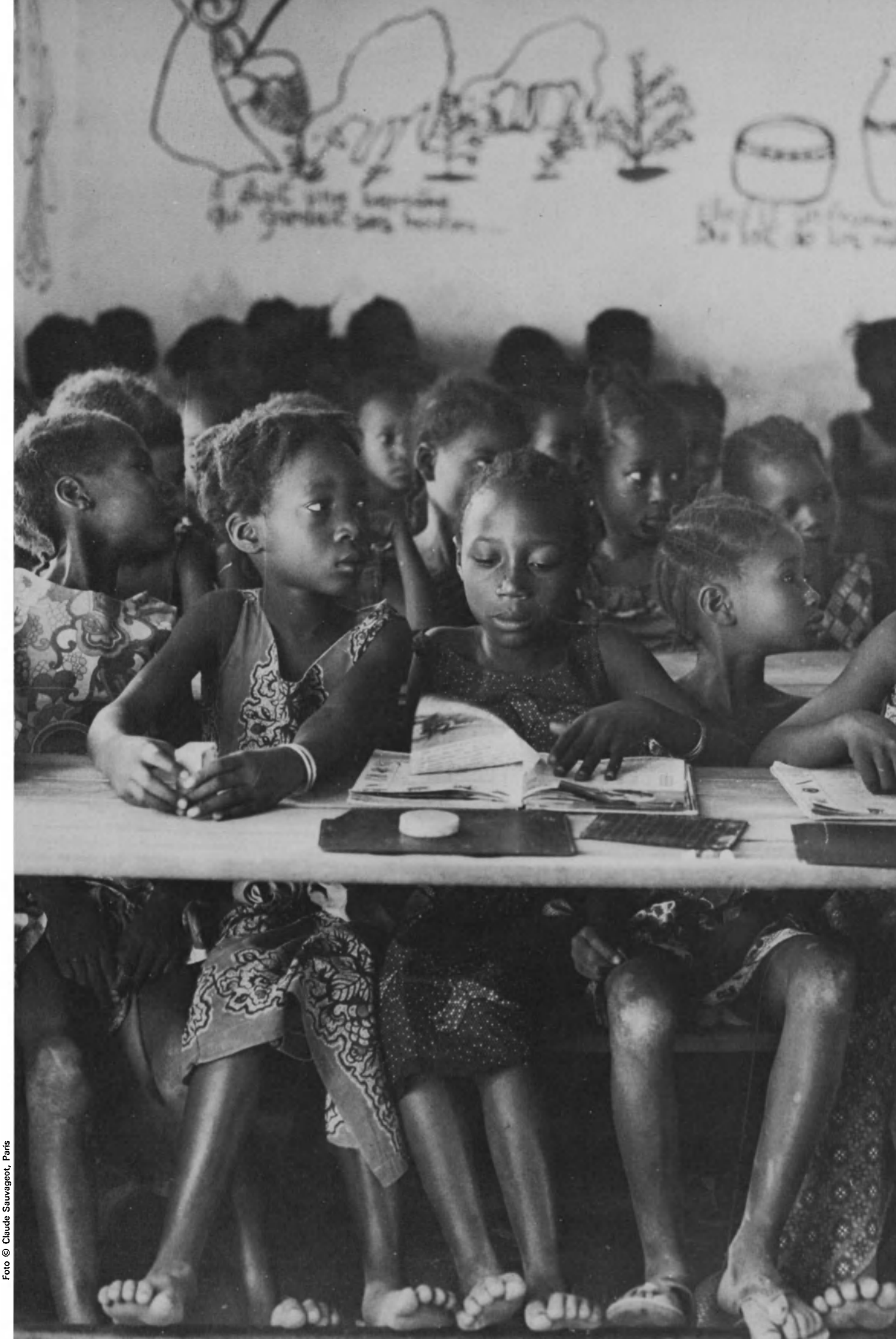
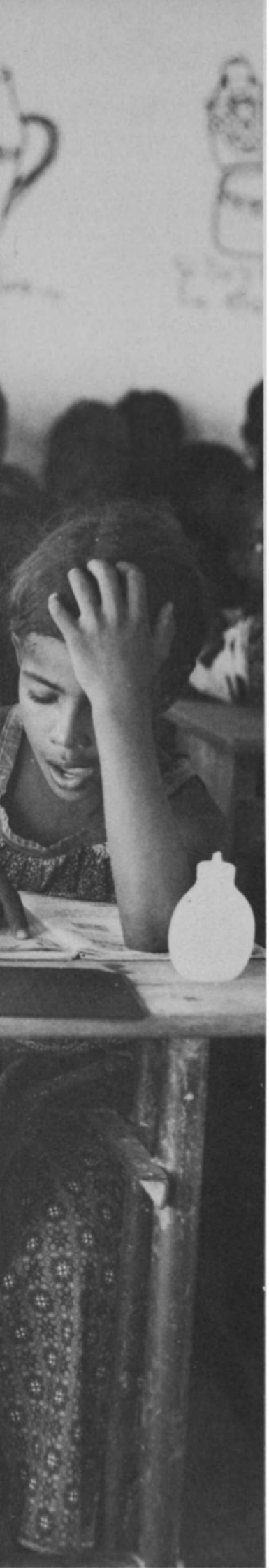


Foto © Claude Sauvageot, Paris



La expansión que en los últimos años han conocido los sistemas de educación se ha traducido en un aumento de las necesidades en recursos materiales, financieros y humanos. El porcentaje del Producto Nacional Bruto destinado en el mundo entero a la educación estatal aumentó de 3,7%, en 1960, a 5,6% en 1979. De 4.720.000 maestros con que contaban los países en desarrollo en 1960, el total aumentó, en esos mismos países, a 14.375.000 en 1980. A la izquierda, el aula de una escuela primaria de Níger.

la reflexión se oriente prioritariamente hacia las necesidades de las zonas rurales de los países en desarrollo.

Sin embargo, sería erróneo creer que en los países industrializados todo sucede a pedir de boca. Hoy día hacen frente a diversas contradicciones entre la dinámica educativa, la dinámica económica y las necesidades sociales reales. Basten como prueba los numerosos reajustes y reformas de la enseñanza en gran número de esos países. Y si ello constituye un signo de vitalidad es también, en la mayoría de los casos, signo de un disfuncionamiento y de una insuficiencia.

Si un país como Francia ha tenido que reconocer a ciertas subregiones el estatuto de zonas de educación prioritarias es precisamente porque se han advertido disparidades regionales y "zonales" que requieren medidas particularmente urgentes. Y a nadie sorprenderá el hecho de que esas zonas de educación prioritarias se encuentren sin excepción en un medio rural. ¡Qué decir entonces de la educación en las zonas rurales de los países subdesarrollados que en su inmensa mayoría son aun incapaces de asegurar el mínimo necesario, o sea la enseñanza primaria universal! ¡Qué decir de los países que dispensan una enseñanza no adaptada a su cultura, en lenguas extranjeras que habla, en algunos casos, sólo un 10% de la población! En materia de oferta de enseñanza y de calidad de los servicios educativos no parece exagerado afirmar que algunos países del Tercer Mundo se hallan gravemente afectados por sus deficiencias.

Huelga recordar aquí, con datos estadísticos, el diagnóstico que han emitido los especialistas más eminentes, las organizaciones internacionales y los institutos de investigación, para demostrar el fracaso del proyecto pedagógico en los países en desarrollo, tanto en lo que respecta a la eficacia interna como a la eficacia externa de sus sistemas educativos. Baste simplemente recordar que en esos países la deserción escolar se ha vuelto prácticamente endémica y que la educación es actualmente incapaz de asegurar la formación que responda a las exigencias de un desarrollo real.

Un análisis, incluso sumario, de las condiciones de vida económica y social de las zonas rurales de los países en desarrollo demuestra que éstas hacen frente a múltiples deficiencias: falta de infraestructuras, inadecuación de la educación a las realidades y valores culturales del medio, baja productividad del trabajo que contrasta con el esfuerzo físico realmente desarrollado, analfabetismo, etc. Todos estos factores de limitación económica, física y cultural hacen difícil el acceso a la escuela y, por consiguiente, a los conocimientos. Unos niños mal nutridos, físicamente disminuidos, que recorren a veces a pie distancias considerables para ir a la escuela, no pueden, puesto que no se han adaptado a la cultura, sacar gran provecho de una pedagogía y de una enseñanza cerradas, que privilegian además la competencia en detrimento de la cooperación.

Cabe recordar aquí que del 35 al 80% del PNB de los países en vías de desarrollo proviene del sector agrícola, o sea del medio rural. Si se examina el crecimiento del PNB en los diferentes sectores de la actividad económica se advierte siempre que los sectores comercial y de servicios y, desde hace algunos años, el de la industria se desarrollan en una proporción semilogarítmica que varía entre 6 y 14%, mientras que el crecimiento del PNB procedente del sector agrícola oscila entre 1 y 2,5%.

El economista Guy-José Bretonnès, que ha hecho esta observación, señala luego que este estado de cosas denota "un estancamiento de las condiciones de vida" de las poblaciones rurales que, sin embargo, constituyen la fracción más importante de la población activa en los países en desarrollo. Se trata, evidentemente, de "un freno considerable" al desenvolvimiento económico, de una hipoteca que pesa sobre el desarrollo, ya que, como señala el economista Arthur Lewis, "si hay un marasmo en la agricultura, ésta sólo ofrece un mercado de estancamiento y frena el desarrollo del resto de la economía. Si se descuida desarrollar suficientemente la agricultura, se vuelve más difícil desarrollar cualquier otra cosa: tal es el principio fundamental de la teoría del 'crecimiento' equilibrado."

Economistas eminentes han puesto de relieve que "el mejoramiento del potencial humano (educación, formación, higiene)" y la difusión de los conocimientos y de las técnicas (enseñanza) cuentan mucho más que el aumento cuantitativo del capital y de la mano de obra en el in- ▶

crecimento de la rentra nacional. Señalemos de paso que el desarrollo está condicionado, entre otras cosas, por la manera en que se distribuye ese ingreso. Todo ello equivale a decir que el aumento del ingreso de un país se realiza, más que por la "acumulación de bienes materiales", gracias a la actualización de las potencialidades productivas de su población o, dicho en otros términos, al "aprovechamiento de sus recursos humanos".

En los países en desarrollo la gran mayoría de esos recursos están concentrados en el mundo rural y particularmente en el sector de la producción agrícola. En efecto, éste comprende, según los países, del 45 al 80% de la población activa. Ahora bien, con excepción de algunos países, como Cuba y Somalia, que han logrado erradicar el analfabetismo en un tiempo extraordinariamente breve, esa masa de productores padecen un analfabetismo casi total, particularmente el grupo de edad de 40 a 50 años que es, por lo demás, el que detenta el poder de decisión.

Estas consideraciones nos llevan a afirmar que, más allá de cualquier consideración filosófica o moral, en los países en desarrollo, y particularmente en aquellos donde la parte más importante del PNB corresponde a la producción agrícola, el aumento de la rentra nacional y la rentabilización de los gastos de educación suponen la definición de nuevos objetivos pedagógicos que den prioridad a los imperativos del mejoramiento de las condiciones de vida de los hombres, de las condiciones de producción y de las técnicas productivas del mundo rural. Esto entraña, entre otras exigencias, el desarrollo cuantitativo y cualitativo del servicio educativo y, sobre todo, la implantación en el mundo rural de las estructuras de formación más aptas para responder a las neeesidades reales y a los imperativos de la emancipación de las poblaciones.

La gran mayoría de los países antiguamente colonizados se preocuparon, al día siguiente de su independencia, de aumentar ante todo la oferta de educación. La declaración de Addis Abeba de 1961 da perfecta cuenta de esa opción en el caso de numerosos países africanos. Pero la prioridad atribuida al desarrollo cuantitativo de la enseñanza iba a tener como consecuencia el agravamiento de las disparidades y de diversas formas de discriminación heredadas de la época colonial (disparidades interregionales, desequilibrio entre las ciudades y el campo, desigualdad entre los sexos, etc.). En las antiguas posesiones francesas de Africa, aunque el "símbolo" hubiera desaparecido, las lenguas africanas seguían siendo ignoradas por la institución escolar, y lo mismo sucede hoy en gran número de esos países. De modo general, la heterogeneidad de los programas escolares en relación con las culturas y el medio locales sigue creando y perpetuando grandes problemas de adaptación, de aprendizaje e incluso de desarrollo intelectual. En semejantes condiciones, no debe extrañar el fracaso escolar.

De ahí que haya surgido la necesidad de innovar en materia de educación. En la práctica, la innovación ha revestido aspectos muy diversos, pero de ella se desprenden, al parecer, tres orientaciones principales: la "ruralización" de la enseñanza, la formación paraescolar de orientación rural y la integración del trabajo productivo en la educación escolar.

En Africa, Níger y Camerún constituyen, cada uno a su manera, dos casos típicos en materia de ruralización de la enseñanza. En 1967 ambos países solicitaron al PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) asistencia para financiar la creación de una escuela normal de formación de maestros destinados al campo. Frente al fracaso de la enseñanza heredada de la colonización, se había advertido la necesidad de formar un nuevo tipo de maestros que fueran al mismo tiempo los promotores del desarrollo económico al nivel que más les interesaba, o sea el de la aldea. La formación pedagógica dura tres años. A más de las disciplinas de la enseñanza general, los programas de formación abarcan sociología, psicología infantil, pedagogía, tecnología y actividades de iniciación en la ganadería y la agricultura. Al término de su formación el maestro deber ser capaz de extraer de las realidades del entorno la materia de una enseñanza integrada. El estudio del medio es el vehículo de esa integración.

Se espera que la enseñanza primaria en el campo ponga fin al éxodo rural al favorecer la inserción del niño en su medio, particularmente volviéndole apto para "actuar sobre él, dominarlo, transformarlo y desarrollarlo".

Al parecer, el proyecto de ruralización de la enseñanza no ha respondido ni en Níger ni en Camerún a las esperanzas que en él depositaron sus promotores.

La formación paraescolar de orientación rural se dirige a los jóvenes campesinos que participan ya en la vida activa. Se trata de iniciarles en técnicas tradicionales desconocidas en su medio. La meta fijada es mejorar la productividad del trabajo en el medio rural a fin de impulsar el desarrollo económico del campo. Junto con la formación específicamente técnica se dictan en general cursos de alfabetización y se dispensa una enseñanza de técnicas elementales de gestión y de economía doméstica. Experiencias de este género se llevan a cabo actualmente en algunos países del Tercer Mundo con diversos resultados. En Africa, donde entre otros países las han emprendido Tanzania, Zambia, Nigeria, Malí y Alto Volta, la de este último suscita gran interés, particularmente por su programa de agrupaciones postescolares.

El objetivo de estas asociaciones es doble: por una parte, formar a jóvenes agricultores capaces de innovar y de constituir cooperativas de autogestión, y, por otra, suscitar la participación de toda la comunidad aldeana. El método de acción se basa en el principio de "parti-



Foto W. Grubitzsch, Unesco

Desde hace tiempo se reconoce que el derecho a la educación es uno de los derechos humanos fundamentales, pero sólo en los últimos años se ha admitido que ese derecho comprende la educación permanente. Son cada día más los jubilados que "vuelven a la escuela" para satisfacer vocaciones que no pudieron cultivar durante su vida activa. Arriba, un curso de una "universidad de la tercera edad" en la República Democrática Alemana.

La educación se ha convertido en un factor decisivo de movilidad dentro de la sociedad, más importante que el origen social y la riqueza. Lo principal, sin embargo, no son los diplomas, sino el que los contenidos de la educación superior correspondan a las necesidades reales de la sociedad. A la derecha, un estadio de Yakarta, en Indonesia, donde millares de estudiantes pasan un examen.

cipación-integración" y su originalidad consiste en haber tomado como punto de partida una asociación tradicional de jóvenes, el *nam,* esforzándose por adaptarla a las necesidades actuales de la aldea.

La integración del trabajo productivo en la educación escolar tiende a establecer la relación entre la formación y la producción en el marco de la educación formal. También en este sentido las experiencias son múltiples. Entre ellas parece prometedora la de la Escuela Secundaria Básica en el Campo, emprendida en Cuba desde hace algunos años. En un informe al respecto, Bernard Cassen señala que "cada escuela está situada en el centro de una superficie aproximada de 500 hectáreas de terreno, de las que es responsable. Se cultivan en ellas, según la región, cítricos, café, tabaco, frutas u hortalizas. La escuela comprende unos 500 alumnos de ambos sexos, del séptimo al décimo cursos (...). El principio de su funcionamiento es la alternación del trabajo en el campo por la mañana y el trabajo escolar por la tarde, o viceversa". Los resultados obtenidos en el plano de la producción agrícola y del rendimiento escolar son hasta ahora muy prometedores.

La primera conclusión a que llegamos al término de este rápido análisis de la educación en el campo es que la crítica en que se basa la justificación de los proyectos de reforma se abstiene de "cuestionar" a la sociedad en cuanto a sus contradicciones más objetivamente limitadoras. Es el mundo rural el que suscita mayor número de interrogaciones y al que se atribuyen generalmente las causas potenciales del fracaso. Así, con demasiada frecuencia se pone de relieve la resistencia del mundo rural al cambio, particularmente la de los viejos que detentan el poder y el derecho de decisión.

Esa resistencia existe, pero ¿se trata realmente de una deficiencia importante? ¿Cómo puede el mundo rural adherir objetiva y subjetivamente a un proceso de innovación concebido al margen de él por una minoría privilegiada que actúa con el peso de todos sus privilegios sobre el porvenir de los campesinos productores y de sus familias? ¿Disponen esos productores de los medios para modernizar sus técnicas en el marco de una economía en que la dominación que imponen sobre ellos los grandes terratenientes, las burguesías urbanas y los numerosos intermediarios los está convirtiendo en "proletarios rurales"? Y los que más sistemáticamente deploran el conservadurismo campesino ¿están ellos mismos dispuestos a renunciar a algunos privilegios en favor de una mejor distribución de la renta nacional? Aquellos a quienes favorece objetivamente "la inadaptación" de la enseñanza ¿no son acaso más conservadores que los campesinos? El deterioro de las condiciones de comercio en perjuicio de los países exportadores de productos básicos se produce ante todo en detrimento del mundo rural.

En el plano de la política cultural y administrativa los obstáculos son asimismo numerosos. Señalemos simplemente, por ejemplo, que es imposible que una escuela que ignora la lengua de la comunidad en la que está implantada pueda formar parte de esa comunidad.

Por lo demás, no cabe plantear el problema del desarrollo del mundo rural en términos de un simple incremento de la productividad o de la producción solamente en el sector agrícola. El problema debe plantearse con una perspectiva más vasta que incluya sobre todo la transferencia masiva de capitales de la ciudad al campo, la implantación de unidades industriales en las zonas rurales, una política nacional de investigación científica y técnica en todos los niveles, el control y la revalorización de los recursos naturales, la promoción de las lenguas y de las culturas nacionales, el acrecentamiento de la capacidad de formación y de información mediante la utilización de los medios modernos de comunicación, el respeto de las libertades y una política real de desarrollo nacional y no de desarrollo de los privilegios de una minoría y de la dependencia.

H. Lailaba Maiga



Foto Sinar Harapan © Bhratara, Yakarta


UDPM
VOTEZ



Computadoras en las aulas

por Michel Souchon

ASISTIMOS a una verdadera explosión de los medios de información y de comunicación y abundan quienes predicen que la sociedad postindustrial será una "sociedad de comunicación". Paralelamente a los sistemas tradicionales (cine, radio, televisión por ondas electromagnéticas) o completándolos para ampliar sus posibilidades, han aparecido los aparatos de grabación y de reproducción de imágenes y de sonidos (magnetófonos, magnetoscopios, lectores de discos video), los satélites de difusión directa, la teledistribución, la telemática, etc.

MICHEL SOUCHON, *francés, es responsable del Grupo de Estudio de los Sistemas de Comunicación del Instituto Nacional de Comunicación Audiovisual de Francia. Ha trabajado en diversas ocasiones como consultor de la Unesco. Es autor de varios libros de sociología de los medios de comunicación de masas, como* Petit écran grand public, L'enfant devant la télévision *(en colaboración) y* Trois semaines de télévision, une comparaison internationale.

La transmisión de programas por medio de satélites de difusión directa permitirá a los países que no disponen todavía de una red de difusión en tierra ahorrarse su instalación. Esas emisiones, no limitadas a una zona geográfica, aumentarán las posibilidades de recepción de programas provenientes de países vecinos. Las señales de televisión llegarán a los usuarios ya a través de antenas individuales, de tipo diferente y más costosas que las actuales, ya de antenas colectivas y de redes de cables. Este último sistema permite incrementar el número de programas que llegan al usuario, mientras que mediante el sistema de ondas éstos se hallan limitados por la "saturación". Además, en casos todavía raros pero que pueden multiplicarse en el porvenir con la utilización de las fibras ópticas, será posible instalar "sistemas interactivos" en los que el usuario dialoga con el emisor y participa de manera activa en los programas.

A más de "captar" un número mayor de emisiones gracias a los satélites y a las redes de cables, el receptor de televisión constituirá el centro de un conjunto de aparatos y de servicios que comienza a llamarse "peritelevisión". Gracias al magnetoscopio se pueden grabar emisiones para verlas a la hora que más convenga, o ver programas grabados de antemano en casete o filmados por uno mismo con una cámara video. También puede utilizarse el televisor para ver programas grabados en discos video. Finalmente, sirve de pantalla de visualización de textos difundidos o transmitidos por una red telefónica a partir de los bancos de datos (telemática).

Este desarrollo extraordinario de los medios de comunicación modernos, esta multiplicación de vías y de soportes de la información permiten abrigar grandes esperanzas. ¿No existe acaso una suerte de "armonía preestablecida" entre las nuevas posibilidades técnicas y el incremento considerable de las necesidades en materia de educación? Al desafío lanzado por el aumento del número de personas que requieren enseñanza responden los medios de comunicación de masa que permiten difundir un mismo mensaje en millones de "ejemplares". A las cuestiones planteadas por el volumen de conocimientos que es preciso integrar en la educación responde la posibilidad de consultar, cualquiera que sea la disciplina de que se trate, a los mejores especialistas y a los bancos de datos constantemente al día y la de producir, almacenar, catalogar y distribuir materiales audiovisuales destinados al personal docente y a los estudiantes. Incluso parece posible resolver el problema de las desigualdades económicas: si técnicas como las de la radiodifusión y la televisión escolares son costosas, el gran número de usuarios que se benefician de ellas reduce considerablemente el costo por alumno. Finalmente, la flexibilidad de los nuevos medios de comunicación y la interacción de los sistemas más perfeccionados aportan una respuesta a los problemas que plantean la rigidez y las limitaciones de los medios de difusión masiva.

Sin embargo, hay que guardarse de un optimismo exagerado. Ante todo, porque las nuevas técnicas no se desarrollan doquier al mismo ritmo. Mientras que en California se puede disponer de más de cincuenta canales de televisión (gracias a los sistemas de transmisión por cable y por satélite) y la proporción de magnetoscopios y de aparatos video en los hogares figura entre las más altas del mundo, algunos países de Africa no disponen de una red de televisión y, cuando cuentan con una estación en la capital, las emisiones sólo llegan a unas pocas decenas de kilómetros a la redonda.

A la desigualdad del tipo de instalaciones cabe añadir la que existe en materia de industrias de programación. Sólo unos pocos países tienen la capacidad necesaria para producir programas de cine y de televisión y son los que alimentan el mercado internacional. La programación para la enseñanza por computadora, la producción de programas educativos audiovisuales o la constitución de bancos de datos "textuales" o audiovisuales suponen inversiones importantes que sólo los países ricos pueden permitirse. Los intercambios internacionales (compra y venta de programas, coproducciones, etc.) habrán de desarrollarse, pero esas relaciones entre los países serán tan desiguales como hoy día y entrañarán todos los riesgos que conocemos ahora: por ejemplo, la influencia de los productos extranjeros, ésa que se ejerce sobre los productores nacionales a quienes se imponen modelos internacionales de éxito comercial, y que es por lo menos tan importante como la que se ejerce sobre los usuarios de esos productos que transmiten —implícitamente con las obras de ficción y más explícitamente con las informaciones y los documentales— estereotipos y modelos, normas y valores.

Esta desigualdad en materia de recursos de comunicación puede agravar las diferencias que existen entre los países. En efecto, los recursos no se encuentran precisamente allí donde las necesidades educativas son mayores y ello puede conducir a un agravamiento de las desigualdades: en los países ricos, medios de comunicación costosos que contribuyen a mejorar, ante todo, la educación de las personas más acomodadas; en los países pobres, medios de comunicación de masa pobres, con la pesadez de sus instituciones que aumenta la rigidez inherente a una tecnología de difusión en sentido único. Los nuevos medios de comunicación se orientan, en principio, hacia la información y la transmisión de los conoci- ▶

Las grabadoras de cinta magnética, de cinta video y de videocasete pueden utilizarse para la educación con mayor flexibilidad que el cine y la televisión, permitiendo un trabajo en dimensión más humana. Esos equipos audiovisuales permiten la participación activa de estudiantes y maestros —éstos pueden disminuir el ritmo de una lección, repetir ciertos pasajes o grabar determinados acontecimientos— y ofrecen grandes posibilidades para enfrentar eficazmente en el futuro las crecientes necesidades en materia de educación en el mundo entero. Arriba a la izquierda, las alumnas de un curso de alfabetización en Daoudabougou, Malí, exponen ante el micrófono de una grabadora sus impresiones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. A la izquierda, campesinos de la aldea de Kabala, en Malí, miran la proyección de una cinta video acerca de la cooperativa organizada recientemente por las mujeres para mejorar la producción agrícola.

Fotos Jay Savulich © Martha Stuart Communications, Nueva York



Foto © U.I.T., Ginebra

El costo elevado de producción de un programa de televisión educativa se ve compensado por el hecho de que pueden verlo millones de personas, lo que se traduce en un costo muy bajo por estudiante. Gracias al poderoso efecto que ejercen sobre los alumnos, y que se refleja elocuentemente en los rostros de estos escolares panameños, las transmisiones de televisión educativa constituyen una inapreciable ayuda para el maestro.

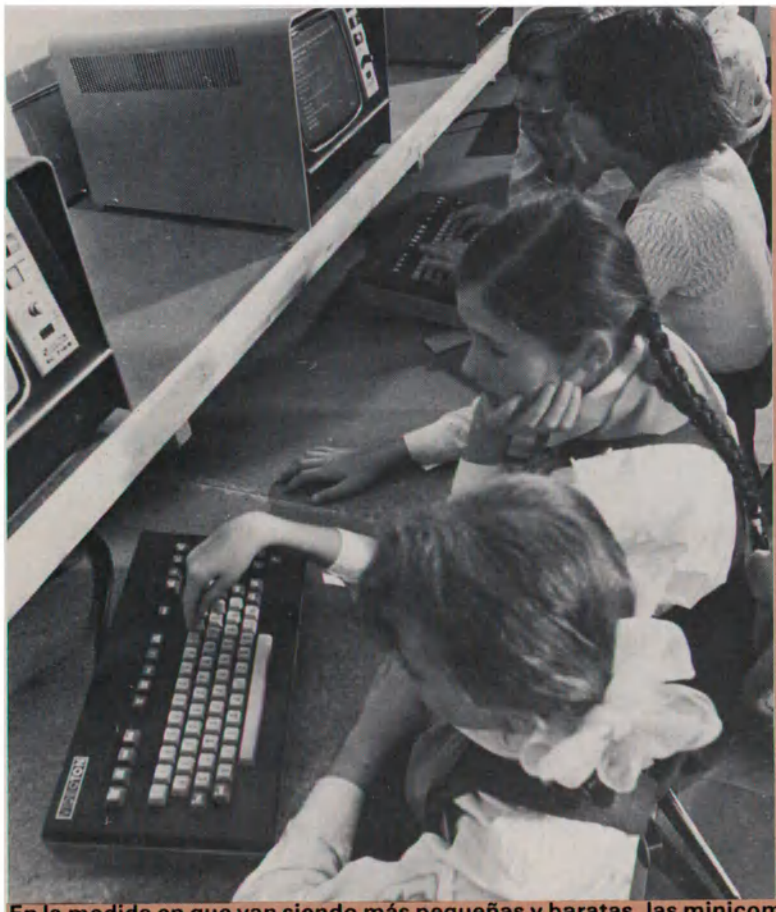


Foto © Fotojronica Tass, Moscú

En la medida en que van siendo más pequeñas y baratas, las minicomputadoras invaden en todo el mundo las salas de clases. Los niños sienten la posibilidad de dialogar con las minicomputadoras y de obtener de ellas respuestas inmediatas. Pero es preciso que los programas de computadoras que se usan en las escuelas tengan en cuenta la diversidad de las necesidades y de los valores humanos. Arriba, en una escuela de Azerbaizhan, en la URSS, los alumnos "dialogan" con las computadoras.

mientos, mientras que los medios antiguos (cine, radio y televisión) se orientan preferentemente hacia el esparcimiento. Y estos últimos serán quizás los únicos al alcance de los países en desarrollo donde las necesidades en materia de educación son más importantes.

Conviene recordar en este punto las dos grandes tendencias de la pedagogía moderna: la que tiende a la racionalización y trata de hacer de la enseñanza una técnica (pedagogía con objetivos, instrucción programada, etc.) y la que insiste en la necesidad de tener en cuenta las motivaciones personales (pedagogía no dirigida, libertad de aprendizaje, etc.). Una y otra rechazan la utilización masiva de las técnicas de difusión como medio de propagar en regiones enteras los contenidos educativos como se diseminan en grandes extensiones de tierra abonos y fertilizantes (y aun cuando no se utilice esta comparación, se enuncia frecuentemente ese propósito: baste recordar las numerosas declaraciones relativas a los "satélites de educación").

La pedagogía racional insiste en la necesidad de adaptar exactamente los medios pedagógicos a objetivos precisos e incluso en la necesidad vital de verificar los resultados de la enseñanza en cada una de sus etapas. Al escoger entre los medios de comunicación antiguos y modernos los que pueden responder a esas exigencias, habrá que eliminar la radio y la televisión y optar por técnicas más flexibles (discos o casetes, montajes audiovisuales, películas, discos o casetes video, sistemas interactivos de teletexto, etc.) que permitan intervenir en el discurso educativo, en el lugar mismo donde se dispensa la enseñanza, para repasar allí algunas lecciones, disminuir o acelerar la progresión de los cursos, etc.

Por su parte, la pedagogía no dirigida recuerda que, en materia de educación, sólo se asimila bien lo que el interés personal impulsa a buscar y a descubrir por sí mismos. Para asistir al educando en este camino hay que proporcionarle la documentación necesaria a su búsqueda y ayudarle a elaborar su propio discurso. El papel del maestro radica en esta mayéutica más que en una función de poseedor de conocimientos que difunde según un orden del cual él es el único juez. Con tal fin se utilizarán especialmente los medios de información que permiten el almacenamiento de archivos audiovisuales y su consulta en los centros de documentación: montajes de diapositivas sonorizadas, películas, casetes y discos magnéticos o video.

Como puede advertirse, cualquiera que sea la perspectiva que se adopte, las preferencias en materia educativa se orientan hacia los medios de información más recientes o futuros que permiten una utilización flexible, una consulta descentralizada, una utilización "personalizada", o sea los medios cuya propagación puede ser lenta en los países en desarrollo o en las regiones o en los círculos desfavorecidos de los países industrializados.

Todo ello induce al pesimismo acerca del porvenir de las relaciones entre la enseñanza y los medios de comunicación o, para ser más precisos, acerca del porvenir de esas relaciones en los países menos favorecidos. Sin embargo, se han realizado algunas experiencias de utilización limitada de los medios de comunicación de masa que, pese a todo, autorizan un optimismo razonable. Citemos al respecto algunos casos de radiodifusión escolar en América Latina que ha desempeñado un papel importante en las campañas de alfabetización y de "concientización", así como la utilización del cine ambulante en la India. Estas experiencias demuestran que los mensajes transmitidos por los medios de comunicación pueden ser eficaces cuando se utilizan y reactivan en grupos de dimensiones humanas. Si se tiene en cuenta que la instalación y la calidad de una red de recepción son tan importantes como las emisiones que se difunden, éstas pueden desempeñar plenamente su función de motivación y consituir un elemento real de "ayuda" audiovisual.

Resulta fácil advertir que la evolución de la tecnología sigue dos caminos: uno que conduce a la utilización masiva (el satélite que crea superficies de difusión equivalentes a subcontinentes enteros) y otro a la descentralización (medios individuales de grabación y de almacenamiento de materiales audiovisuales e incluso medios locales de teledistribución). Si consideramos estos caminos como opuestos, veremos que constituyen dos mundos audiovisuales cada vez más irreconciliables: por un lado, la difusión masiva por satélite de mensajes producidos por empresas de espectáculos gigantescas; por el otro, y como reacción, un acrecentamiento de iniciativas que satisfacen las necesidades de expresión de quienes las emprenden, pero que a menudo carecen de significación frente a los grandes medios de comunicación, cuando no se limitan a aplicar la misma lógica e igual discurso en una escala más pequeña. Pero es posible entrever también una complementaridad de los dos tipos de medios que se conjugarían para formar conjuntos más flexibles que los grandes medios de comunicación de hoy y que serían por cierto de mayor utilidad en la enseñanza.

El ejemplo de los "satélites de educación" puede ser esclarecedor. Si se los utiliza para difundir mensajes educativos terminados, acabados, elaborados por instituciones rígidas y distantes, podemos estar seguros de su ineficacia. Pero no sucedería lo mismo si se los reduce a una función de "mensajeros" que conducen fragmentos cortos del discurso educativo que se podrían recibir, almacenar y poner a disposición del personal docente que los emplearía como ilustración y demostración en sus cursos.

La consideración de las tendencias "pesadas" (función predominante de esparcimiento de los medios de comunicación, desigualdad de los recursos en esta esfera, peso de las costumbres) conduce a un visión prospectiva en la que la escuela y los medios de comunicación se hallan, como ahora, en una situación de competencia y de rivalidad, con encuentros tangenciales que sólo cambian ligeramente las costumbres escolares y el funcionamiento de esos medios. Pero cabe esperar que un porvenir menos sombrío se prepara con las experiencias "pobres" que anuncian acercamientos posibles y colaboraciones eventuales entre los medios de información y la enseñanza.

M. Souchon

La escuela representa una puerta abierta hacia el futuro, un período de la vida en que se abren posibilidades infinitas ante la imaginación. En el aula abierta de esta escuela de un país del Tercer Mundo, como símbolo de las realidades de hoy y de las esperanzas del mañana, los primeros alumnos han llegado y aguardan el comienzo de las clases del día.



Foto © José Mayans, Paris

Unesco: primer disco de música tradicional de lectura por láser



En cumplimiento de su misión de conservación del patrimonio musical universal, el Consejo Internacional de la Música presenta el primer disco compacto de música tradicional de lectura por láser. Se trata de un paso inaugural en el camino de la creación de archivos de sistema numérico que permitirán proteger y difundir major la música tradicional del mundo entero. El disco se titula *Ayarachi y Chiriguano* y está dedicado a la música peruana precolombina. Contiene grabaciones realizadas en 1981 entre las comunidades aimaraes y quechuas de la región del Titicaca por una misión del Instituto Internacional para el Estudio Comparado de las Músicas (Berlín Occidental).

El disco compacto de lectura por láser abre nuevas perspectivas al mundo de la música. Gracias a esta proeza de la técnica podemos pensar hoy en calidades superiores de conservación y reproducción de documentos grabados. Un disco compacto presenta las mismas cualidades sonoras que la banda original y, además, no se raya, pues la lectura de las informaciones deja de ser mecánica. De este modo, todas las instituciones o personas que detenten un disco compacto podrán tomar realmente parte en la conservación del patrimonio musical universal.

Basta tener en cuenta los problemas insuperables que presenta actualmente la conservación de las cintas magnéticas que contienen las grabaciones de las tradiciones musicales fundamentales de nuestro planeta, para comprender la enorme importancia que la nueva técnica está llamada a adquirir para los archivos de música tradicional. Como primer paso habrá que traspasar lo antes posible al nuevo sistema las piezas musicales más representativas del patrimonio universal. La posibilidad de acumular en tan pequeño volumen cantidades de información tan grandes facilitará la manipulación y la difusión de conocimientos.

Un disco compacto puede contener una hora de música ininterrumpida, lo que permitirá presentar y editar documentos que hasta ahora un disco microsurco no podía contener.

El círculo representa el tamaño natural del disco compacto.

PERSONAS O INSTITUCIONES

Quienes posean informaciones o documentos sonoros inéditos que permitan conservar tradiciones musicales de su región, pueden tomar contacto con el Consejo Internacional de la Música, cuya dirección es 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, Francia.

EDICIONES MUSICALES RECIENTES DE LA COLECCION UNESCO

Serie "Fuentes musicales", en casete:

CSM 012 : Música tradicional del sur de Laos
CSM 016 : Música de los pigmeos aka
CSM 029 : Osuwa Daiko, tambores japoneses
CSM 034 : Música aborigen de Australia
CSM 036 : Cantos y juegos de los inuit de Canadá
CSM 038 : Iqa'at de Irak

Serie "Archivos numéricos de música tradicional":
Disco compacto 1: Perú, Ayarachi y Chiriguano
Casete 1: Perú, Ayarachi y Chiriguano
Folleto de 20 páginas con mapas y fotografías

Estas grabaciones pueden adquirirse en la librería de la Unesco o por correspondencia dirigida a G.R.E.M. - 22, rue de la République, 94160 Saint-Mandé, Francia.

LATITUDES Y LONGITUDES

Inaugurada en Karachi la Universidad Aga Khan

En una reciente ceremonia el Aga Kahn, jefe espiritual de los musulmanes ismaelitas, recibió de manos del Presidente de Pakistán, general Mohamed Zia-ul-Haq, la Carta de la nueva Universidad Aga Khan. Unas 10.000 personas presenciaron la ceremonia que se desarrolló en los terrenos del nuevo hospital universitario. Este contará con 721 camas y en él recibirán formación los alumnos de las Escuelas de Medicina y de Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, que dispone de 34 hectáreas de terreno. En 1984 el hospital estará en pleno funcionamiento, debiendo convertirse en núcleo central de la red de más de 120 centros de salud con que cuenta la Fundación Aga Khan en Pakistán. La nueva Facultad admitirá a los alumnos sobre la base de sus calificaciones académicas y sin consideraciones de raza, religión o sexo. A través de su Departamento de Medicina de la Comunidad preparará a los futuros profesionales de salud para trabajar a nivel de la comunidad en zonas urbanas y rurales. La Universidad Aga Khan proyecta crear otras facultades en Pakistán y en otros países. La nueva universidad se propone impartir educación superior de alta calidad y dar prioridad a aquellas materias que tienen especial importancia para el Tercer Mundo.

Redacción y distribución:
Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Los artículos y fotografías que no llevan el signo © (copyright) pueden reproducirse siempre que se haga constar "De **EL CORREO DE LA UNESCO**", el número del que han sido tomados y el nombre del autor. Deberán enviarse a **EL CORREO** tres ejemplares de la revista o periódico que los publique. Las fotografías reproducibles serán facilitadas por la Redacción a quien las solicite por escrito. Los artículos firmados no expresan forzosamente la opinión de la Unesco ni de la Redacción de la revista. En cambio, los títulos y los pies de fotos son de la incumbencia exclusiva de esta última.

Redacción y distribución:
Unesco, place de Fontenoy, 75700 París
Subjefe de redacción :
Olga Rödel
Secretaria de redacción :
Gillian Whitcomb
Redactores principales :
Español : Francisco Fernández-Santos (París)
Francés : Alain Lévêque (París)
Inglés : Howard Brabyn (París)
Ruso : Nikolai Kuznetsov (París)
Arabe : Sayed Osman (París)
Alemán : Werner Merkli (Berna)
Japonés : Kazuo Akao (Tokio)
Italiano : Mario Guidotti (Roma)
Hindi : Krishna Gopal (Delhi)
Tamul : M. Mohammed Mustafa (Madrás)
Hebreo : Alexander Broïdo (Tel-Aviv)
Persa : Mohamed Reza Berenji (Teherán)
Portugués : Benedicto Silva (Río de Janeiro)
Neerlandés : Paul Morren (Amberes)
Turco : Mefra Ilgazer (Estambul)
Urdu : Hakim Mohammed Said (Karachi)
Catalán : Joan Carreras i Martí (Barcelona)
Malayo : Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)
Coreano : Yi Kae-Seok (Seúl)
Swahili: Domino Rutayebesibwa (Dar es-Salam)
Croata-servio, esloveno, macedonio y servio-croata : Punisa A. Pavlovich (Belgrado)
Chino : Shen Guofen (Pekín)
Búlgaro : Pavel Pissarev (Sofía)
Braille : Frederick H. Potter (París)
Redactores adjuntos :
Español : Jorge Enrique Adoum
Francés :
Inglés : Roy Malkin
Documentación : Christiane Boucher
Ilustración : Ariane Bailey
Composición gráfica : Robert Jacquemin
Promoción y difusión : Fernando Ainsa
La correspondencia debe dirigirse al director de la revista.

BRODARD GRAPHIQUE. COULOMMIERS - Dépôt légal C 1 - Avril 1983 - IMPRIMÉ EN FRANCE (Printed in France) - Commission paritaire N° 27.253
PHOTOCOMPOSITION-PHOTOGRAVURE CHRISTIAN PAGNOUD - 6/8, rue des Épinettes - 75017 PARIS.

Acaba de aparecer



141 páginas

120 francos franceses

Se presentan en este volumen, publicado por la Unesco y profusamente ilustrado con fotografías en color, los 57 sitios naturales u obras creadas por el hombre incorporadas a la Lista del Patrimonio Mundial Natural y Cultural en 1978 y 1979 por considerarse de valor universal excepcional. Figuran en él lugares tan diversos como las iglesias de Laliebela excavadas en la piedra, las tortugas gigantes de las islas Galápagos, el centro histórico de las ciudades de Quito, Cracovia, Antigua Guatemala y El Cairo, la isla de Gorea con su antigua casa de esclavos, la capilla de Carlomagno en Aquisgrán, las minas de sal de Wieliczka, entre muchos otros. Por constituir ejemplos raros o representativos de la historia geológica o biológica de nuestro planeta o por tratarse de obras excepcionales de las diferentes culturas, cada uno de ellos es un testimonio elocuente de la evolución de la humanidad y de la naturaleza, que pertenecen tanto a los pueblos de los que son patrimonio particular como a los demás pueblos de la Tierra.

Para renovar su suscripción
y pedir otras publicaciones de la Unesco

Pueden pedirse las publicaciones de la Unesco en las librerías o directamente al agente general de la Organización. Los nombres de los agentes que no figuren en esta lista se comunicarán al que los pida por escrito. Los pagos pueden efectuarse en la moneda de cada país.

ANGOLA. (República Popular de) Casa Progresso/Secçao Angola Media, Calçada de Gregorio Ferreira 30, c.p. 10510, Luanda BG, Luanda.

ARGENTINA. Librería El Correo de la Unesco, EDILYR S.R.L., Tucumán 1685 (P.B."A") 1050 Buenos Aires.

Correo Argentino — CENTRAL (B)

TARIFA REDUCIDA
CONCESION No. 274

FRANQUEO PAGADO
CONCESION N° 4074

REP. FED. DE ALEMANIA. Todas las publicaciones con excepción de *El Correo de la Unesco* : Karger Verlag D-8034, Germering / München Postfach 2. Para *El Correo de la Unesco* en español, alemán, inglés y francés : Mr. Herbert Baum, Deutscher Unesco-Kurier Vertrieb, Besaltstrasse 57, 5300 Bonn 3. Mapas científicas solamente: Geo Center, Postfach 800830, 7 Stuttgart 80. — **BOLIVIA.** Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, La Paz ; Avenida de las Heroínas 3712, casilla postal 450, Cochabamba. — **BRASIL.** Fundaçao Getúlio Vargas, Editora-Divisao de Vendas, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, Rio de Janeiro, R.J. (CEP. 20000). Livros e Revistas Técnicos Ltda., Av. Brigadeiro Faria Lima, 1709 - 6° andar, Sao Paulo, y sucursales : Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife — **COLOMBIA.** Instituto Colombiano de Cultura, carrera 3ª, n° 18/24, Bogotá. — **COSTA RICA.** Librería Trejos S.A., apartado 1313, San José. — **CUBA.** Ediciones Cubanas, O'Reilly n° 407, La Habana. Para *El Correo de la Unesco* solamente: Empresa COPREFIL, Dragones n° 456, e/Lealtad y Campanario, Habana 2. — **CHILE.** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, casilla 10220, Santiago. Librería La Biblioteca, Alejandro I,867, casilla 5602, Santiago 2. — **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Blasco, Avenida Bolívar, no. 402, esq. Hermanos Deligne, Santo Domingo. — **ECUADOR.** Revistas solamente : DINACOUR Cía. Ltda., Pasaje San Luis 325 y Matovelle (Santa Prisca), Edificio Checa, ofc. 101, Quito ; libros solamente : Librería Pomaire, Amazonas 863, Quito ; todas las publicaciones : Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correos 3542, Guayaquil. — **ESPAÑA.** MUNDI-PRENSA LIBROS S.A., Castelló 37, Madrid 1 ; Ediciones LIBER, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya) ; DONAIRE, Ronda de Outeiro 20, apartado de correos 341, La Coruña ; Librería AL-ANDALUS, Roldana 1 y 3, Sevilla 4 ; Librería CASTELLS, Ronda Universidad 13, Barcelona 7. — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unipub, 345, Park Avenue South, Nueva York, N.Y. 10010. Para *El Correo de la Unesco* : Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, Nueva York, N.Y. 10022. — **FILIPINAS.** The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, Manila, D-404. — **FRANCIA.** Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 París (C.C.P. París 12.598-48). — **GUATEMALA.** Comisión Guatemalteca de Cooperación con la Unesco, 3ª Avenida 13-30, Zona 1, apartado postal 244, Guatemala. — **HONDURAS.** Librería Navarro, 2ª Avenida n° 201, Comayaguela, Tegucigalpa. — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366, 101 Water Lane, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed V, Rabat ; *El Correo de la Unesco* para el personal docente : Comisión Marroquí para la Unesco, 19, rue Oqba, B.P. 420, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MEXICO.** Librería El Correo de la Unesco, Actipán 66, Colonia del Valle, Mèxico 12, D.F. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921, r/c e 1° andar, Maputo. — **PANAMA.** Distribuidora Cultura Internacional, apartado 7571, Zona 5, Panamá. — **PARAGUAY.** Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco 580, Asunción. — **PERU.** Librería Studium, Plaza Francia 1164, apartado 2139, Lima. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, Lisboa 1117 Codex. — **PUERTO RICO.** Libreria Alma Mater, Cabrera 867, Rio Piedras, Puerto Rico 00925. — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E. 1. Para mapas científicos solamente: McCarta Ltd., 122 Kings Cross Road, Londres WCIX 9 DS. — **URUGUAY.** EDILYR Uruguaya, S.A., Maldonado 1092, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, apartado 60337, Caracas 1060-A ; La Muralla Distribuciones, S.A., 4a. Avenida entre 3a. y 4a. transversal, "Quinta Irenalis" Los Palos Grandes, Caracas 106.



Curso de alfabetización cerca de las cataratas del Nilo Azul, Etiopía. En 1979 este país emprendió una campaña nacional para erradicar el analfabetismo. Un año más tarde, la Unesco concedió a Etiopía el premio de alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura.

Foto Dominique Roger, Unesco